

# **BEDÖMNING AV ELEVER MED LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER**

**Upplevelser och erfarenheter ur högstadielärarnas perspektiv**

Helsingfors universitet  
Magistersprogrammet i pedagogik  
Klasslärarutbildningen  
Pro gradu -avhandling 30 sp  
Pedagogik  
Mars 2020  
Carola Carpentier

Handledare: Erika Löfström



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten		
Tekijä - Författare - Author Carola Carpentier		
Työn nimi - Arbetets titel Bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter – upplevelser och erfarenheter ur högstadielärarnas perspektiv		
Title Assessment of students with dyslexia – teachers' experiences		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year mars 2020	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 62 s. + 2 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><b>Mål.</b> Ungefär 3-15% av alla elever har läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). Läroplanen föreskriver en mångsidig bedömning med beaktande av elevers svårigheter, men anvisningarna kan uppfattas som rätt vaga. Tidigare forskning har visat att lärare kan uppleva bedömning som komplicerat, speciellt då det gäller elever med speciella behov.</p> <p>Syftet med undersökningen är att beskriva, analysera och tolka hur lärare i högstadiet upplever bedömning och betygsättning av elever med läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). Syftet är även att undersöka hur lärarna tryggar elevers möjligheter att visa sina kunskaper på ett adekvat sätt. Vidare undersöks huruvida lärarna anser att elever med läs- och skrivsvårigheter blir rättvist bedömda.</p> <p><b>Metoder.</b> Forskningen genomfördes som en kvalitativ studie med fenomenografisk forskningsansats. Materialinsamlingen bestod av åtta semistrukturerade, personliga intervjuer med ämneslärare som arbetar i två finlandssvenska högstudier. Det insamlade materialet analyserades med hjälp av tematisk analys.</p> <p><b>Resultat och slutsatser.</b> Lärarna uttryckte en genuin vilja att stöda elever med dyslexi och de uppgav sig vara flexibla i bedömningen. Samarbete med speciallärare upplevdes som viktigt. Läroplanens mångsidighet upplevdes stöda elever med dyslexi, och de på sina ställen oprecisa bedömningskriterierna kunde tolkas till elevernas fördel. De vanligaste stödmetoderna var muntlig komplettering, extra provtid och provskrivning i liten grupp. Dubbelbedömning, bedömning enligt tyngdpunktsområden och anpassade prov förekom också, men lärare hade olika tillvägagångssätt. Elevers positiva lektionsaktivitet kunde höja vitsordet. Lärare i språk uttryckte svårigheter i bedömningen av elevers stavfel. IT-hjälpmiddel användes i mycket liten utsträckning. Lärare uppgav att de gjorde sitt bästa för att beakta elevers svårigheter i bedömningen och upplevde vanligtvis att eleverna blev rättvist bedömda. Studien visar att lärare gör så gott de kan, men att skillnader i förfarande lärare emellan kan leda till ojämlig bedömning.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Bedömning, betyg, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, inlärningssvårigheter, lärare		
Keywords Student assessment, student grades, dyslexia, specific learning difficulties, teacher perception		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Carola Carpentier		
Työn nimi - Arbetets titel Bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter – upplevelser och erfarenheter ur högstadielärarnas perspektiv		
Title Assessment of students with dyslexia – teachers' experiences		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogics		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year March 2020	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 62 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Purpose.</i> Around 3-15% of all pupils have dyslexia. According to the core curriculum, student assessment should be conducted in a comprehensive way, considering students' individual difficulties. However, assessment instructions might be considered vague. Earlier studies have also shown that teachers may perceive assessment as complicated, particularly when it comes to students with special needs.</p> <p>The purpose of the study is to describe, analyze and interpret how secondary school teachers experience assessment and grading of pupils with dyslexia. The purpose is also to explore how pupils are enabled to show their knowledge in an adequate way. Furthermore, teachers' perceptions of assessment fairness with regard to pupils with dyslexia are discussed.</p> <p><i>Methods.</i> The research was conducted as a qualitative study with a phenomenographic research approach. The material consists of eight semi-structured, individual interviews with teachers working in two Swedish-speaking secondary schools i Finland. The collected material was analyzed using thematic analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Teachers expressed a genuine will to support pupils with dyslexia and they stated that they could assess pupils in a flexible way. Cooperation with special education teachers was perceived as important. The versatility of the core curriculum was regarded as an advantage for students with dyslexia. The most used accommodations were oral responses, extended time and test writing in a small group. Double assessment, prioritized content and adapted tests were also used, but teachers had different approaches. A student's positive lesson activity could lead to a better grade. Language teachers struggled with the assessment of misspelled words. IT software was not widely used. The teachers stated that they did their best to take students' difficulties into consideration when giving them grades, and they normally also thought their assessment was fair. The study shows that teachers do their very best to assess students with dyslexia, but there are differences in procedures between teachers, which might lead to unequal assessment.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Bedömning, betyg, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, inlärningssvårigheter, lärare		
Keywords Student assessment, student grades, dyslexia, specific learning difficulties, teacher perception		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Innehåll

1	INLEDNING .....	1
2	TEORETISK BAKGRUND .....	3
2.1	Dyslexi och läs- och skrivsvårigheter: begrepp och definitioner .....	4
2.1.1	Vad är dyslexi?.....	5
2.1.2	Dyslexins symtom .....	7
2.1.3	Kartläggning av elever med dyslexi .....	9
2.2	Elevbedömningen .....	11
2.2.1	Olika former av bedömning .....	11
2.2.2	Bedömningens etiska principer .....	12
2.2.3	Beaktande av inlärningssvårigheter i läroplanen .....	13
2.2.4	Läroplanens stödnivåer och hur de inverkar på elevbedömningen ....	15
2.3	Metoder för anpassad bedömning .....	16
2.3.1	Anpassningsåtgärder (accomodations) .....	17
2.3.2	Modifiering och anpassad bedömning .....	20
2.3.3	Frågor om validitet .....	23
2.3.4	Frågor om rättvisa .....	26
2.3.5	Övriga utmaningar.....	27
3	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR .....	29
4	GENOMFÖRANDE .....	30
4.1	Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter .....	30
4.2	Forskningsmetod och forskningsansats .....	30
4.2.1	Kvalitativa intervjuer .....	30
4.2.2	Fenomenografisk forskningsansats .....	32
4.3	Målgrupp och datainsamling.....	33
4.4	Dataanalys.....	34
5	FORSKNINGSRESULTAT OCH TOLKNING AV RESULTATEN .....	38
5.1	Lärares förhållningssätt till bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter.....	38
5.2	Metoder för anpassad bedömning .....	41
5.2.1	Anpassningar .....	42
5.2.2	Modifieringar .....	45
5.2.3	Vitsordet 10 .....	47
5.3	Rättvis bedömning .....	48

5.3.1	Bedömningens tillförlitlighet .....	49
5.3.2	Jämlikhet .....	50
6	DISKUSSION .....	52
6.1	Hur förhåller sig lärare till bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter? .....	52
6.2	Hur tryggar lärare elevernas möjligheter att visa sina kunskaper på ett adekvat sätt? .....	53
6.3	Anser lärarna att elever med läs- och skrivsvårigheter blir rättvist bedömda? 56	
7	TILLFÖRLITLIGHET .....	58
	KÄLLOR .....	59
	BILAGOR .....	63

## TABELLER

Tabell 1 .....	23
Tabell 2 .....	41

## FIGURER

<i>Figur 1.</i> Exempel på anpassning av ett matematikprov .....	18
<i>Figur 2.</i> Tematisk analys .....	37

# 1 Inledning

Dyslexi, eller läs- och skrivsvårigheter, är en relativt vanlig inlärningssvårighet hos elever. Dyslexi kan definieras som en störning i det fonologiska systemet. Personer med dyslexi kan ha svårt att uppfatta och skilja på olika språkljud, vilket i sin tur leder till svårigheter med läsning och stavning. Karakteristiskt för dyslexi är att problemen är varaktiga, d.v.s. de består livet ut, och att de med hög sannolikhet är ärftliga, även om yttre faktorer i omgivningen också kan inverka (Høien & Lundberg, 2013). Dyslexi har inte samband med personers intelligens eller intellektuella förmåga; exempelvis kan en elev med dyslexi vara usel i rättstavning men prestera utmärkt i matematik (Høien & Lundberg, 2013). Enligt olika uppskattningar har 3-15% av populationen dyslexi (Vellutino et al., 2004; Snowling, 2012). Enligt Niilo Mäki-institutet (2019) har 5% av befolkningen så svåra läs- och skrivsvårigheter att de har svårt att klara sig i samhället. Det är sannolikt att det finns elever med dyslexi i varje skolklass. Stöd av dessa elever borde därför vara en naturlig del av skolornas vardag.

Bedömning hör till lärares mest utmanande uppgifter. De flesta torde vara medvetna om att betyg och vitsord har en avgörande inverkan på elevers möjligheter till fortsatta studier. Studier visar att lärare upplever bedömning som svårt och mångfacetterat, och att de ofta tampas med etiska dilemman då de ska betygsätta sina elever (Pope, Green, Johnson & Mitchell, 2009; Alm & Colnerud, 2015). En finländsk studie visar att lärare ofta känner sig osäkra vid bedömning av elevers kunskaper, speciellt när det kommer till elever med olika specialbehov (Atjonen, 2014).

Läroplanen för den grundläggande utbildningen är relativt ospecifik då det gäller bedömning av elever med speciella behov. Enligt läroplanen ska elevers lindriga inlärningssvårigheter beaktas i bedömningen och elever ska ges möjligheten att uppvisa sina kunskaper på många olika sätt. (Glu, 2014.) Exakt *hur* detta ska gå till i praktiken är inte specificerat, vilket gör det möjligt för lärare att skräddarsy lösningar och stödåtgärder enligt elevers individuella behov.

Grundskolans slutbedömning ska grunda sig på elevers kunskapsnivå jämfört med de allmänna kriterierna i läroplanen (Glu, 2014). För att slutvitsorden ska ge en rättvis bild av elevers kunnande, borde alla elever ha likvärdiga möjligheter att visa vad de kan. I situationer då elevers kunnande ska mätas med skriftliga prov kan elever med dyslexi försättas i en sämre position jämfört med elever utan dyslexi; exempelvis kan

det ta längre tid att läsa och förstå provfrågorna, och provsvaren kan bli klumpigt formulerade och fyllda med stavfel (Osborne, 1999). Elever kan då stödas med lämpliga åtgärder, t.ex. genom muntlig komplettering, biträdestjänster eller olika tekniska hjälpmedel (Glu, 2014, s. 49).

Enligt min kännedom är bedömning och betygsättning av elever med dyslexi ett relativt utforskat fält. Det finns studier som handlar om bedömning av elever med utvecklingsstörning (t.ex. Ineland & Silfver, 2018; Kontu & Pirttimaa, 2008; Kurth, Gross, Lovinger & Catalano, 2012) samt utländska undersökningar som testar hur väl elever med dyslexi klarar sig i standardprov med hjälp av olika arrangemang och hjälpmedel (t.ex. Osborne, 1999), men undersökningar som gäller lärares upplevelser av bedömning av elever med just dyslexi verkar vara ovanliga. Olika länder har dessutom olika läroplaner och bedömningspraxis. Det skulle därför vara intressant att undersöka fenomenet i finlandssvensk kontext.

Detta arbete har som syfte att beskriva, analysera och tolka hur lärare i högstadiet upplever bedömning och betygsättning av elever med läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). Forskningsuppgiften är även att reda ut på vilka sätt lärarna tryggar elevers möjligheter att visa sina kunskaper på ett adekvat sätt. Vidare undersöks huruvida lärarna anser att elever med läs- och skrivsvårigheter blir rättvist bedömda.

Det empiriska materialet baserar sig på åtta kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med ämneslärare i två finlandssvenska högstadier. Forskningsansatsen var fenomenografisk till sin karaktär och de insamlade uppgifterna analyserades med hjälp av tematisk analys.



## **2 Teoretisk bakgrund**

I detta arbete går först igenom hur begreppen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter kan tolkas och definieras, hurdana svårigheter som kan förekomma och hur de tar sig i uttryck samt vilka utmaningar dessa svårigheter kan medföra i skolarbetet.

Därefter tas bedömningens olika former och centrala etiska principer upp. Vidare granskas läroplanens anvisningar om bedömning samt hur läroplanens olika stödnivåer inverkar på elevbedömningen, med tanke på elever med speciella behov.

I teoridelens sista del diskuteras olika metoder, hjälpmedel och verktyg man kan använda sig av för att underlätta bedömningen av elever med dyslexi. Elevbedömningen kan justeras enligt två huvudprinciper: genom anpassning eller modifiering. Dessa tillvägagångssätt definieras och granskas mer ingående. Slutligen förs en diskussion om vilka utmaningar anpassad eller modifierad bedömning kan innebära, och vilka frågor som kan väckas, speciellt med tanke på det som uppfattas vara rättvist.

## 2.1 Dyslexi och läs- och skrivsvårigheter: begrepp och definitioner

Under tidernas lopp har man använt sig av flera olika begrepp för att beskriva läs- och skrivsvårigheter. Det råder fortfarande ingen konsensus om vilket begrepp eller vilken definition som man ska använda.

Termen *ordblindhet* dök upp redan 1676 i samband med läs- och skrivsvårigheter, men aktiv forskning inom ämnet började först tvåhundra år senare (Elliott & Grigorenko, 2014). Begreppet *dyslexi* användes för första gången av den tyska ögonläkaren Rudolf Berlin år 1887. Berlin avsåg dock läs- och skrivsvårigheter hos vuxna med hjärnskador (Berlin, 1887). Dyslexi betyder ordagrant *ordsvårighet* på latin, eller en svårighet att uttrycka sig muntligt eller skriftligt (Høien & Lundberg, 2013; Takala, 2006). Ett begrepp som också förekommer är *dysgrafi*, som syftar på svårigheter med skrivning (Takala, 2006). Man har även använt sig av begrepp som *läs- och skrivsvårigheter*, *läs- och skrivstörning*, *inlärningssvårigheter*, *gestaltningssvårigheter* och *språkliga svårigheter*. (Takala, 2006.) Enligt dagens uppfattning kan man åtminstone lämna bort ordblindhet och gestaltningssvårigheter, då dyslexi inte anses bero enbart på synsinne eller andra sinnesförmågor (Høien & Lundberg, 2013; Takala, 2006). På finska kan man använda sig av benämningen *lukivaikeus*, som syftar på svårigheter med både läsning och skrivning (lu= lukeminen, ki= kirjoittaminen) (Takala, 2006). På engelska är benämningarna *dyslexia* och *specific reading disability* ofta förekommande (t.ex. Snowling, 2012; Vellutino et al., 2004). De olika begreppen betyder inte alltid samma sak, vilket kan leda till viss förvirring.

Världshälsorganisationens klassifikation ICD-10 använder sig av benämningarna *specifika lässvårigheter* och *specifika stavningssvårigheter*. Läs- och skrivsvårigheterna definieras alltså som skilda svårigheter. Enligt ICD-10 är *utvecklingsrelaterad dyslexi* (developmental dyslexia) en underkategori till specifika lässvårigheter. Begreppet utvecklingsrelaterad syftar på att svårigheten uppkommer i barnets språkutveckling, inte t.ex. som följd av en olycka eller skada. (WHO, 2016.)

Den amerikanska manualen för psykiska störningar, *Diagnostic and Statistical Manual V* (DSM-V), placerar både läs- och skrivsvårigheter under paraplybegreppet *specifika inlärningssvårigheter* (specific learning disorders). Till specifika inlärningssvårigheter hör *lässvårigheter*, som även kallas för dyslexi, *matematiksvårigheter*, som även kan

kallas för dyscalculi, och *svårigheter i skriftlig förmåga*. Värt att notera är att DSM-V tar med matematiksvårigheter i samma kategori. Detta motiverar man med att läs- och matematiksvårigheter ofta förekommer simultant, och att en separation av dessa inte anses vara vetenskapligt valid (Black & Grant, 2014).

Både ICD-10 och DSM-V gör i sina definitioner skillnad på *lässvårigheter* och *stavningssvårigheter* (eller *svårigheter i skriftlig förmåga*). Enligt dessa definitioner är begreppet *dyslexi* enbart en lässvårighet. Om en person har en lässvårighet (dyslexi) kan följden sannolikt vara en stavningssvårighet, men definitionerna exkluderar inte möjligheten att någon kan ha stavningssvårigheter utan att ha lässvårigheter.

ICD-10 och DSM-V använder sig båda av benämningen *specifik*, vilket tyder på att specifika läs- och skrivsvårigheter skulle vara något annat än "ospecifika" sådana. Sådana ospecifika läs- och skrivsvårigheter kan förekomma t.ex. om elevens modersmål är ett annat än skolspråket, och detta är orsaken till att eleven har svårt med läsning och stavning. En funktionsnedsättning, som exempelvis nedsatt synförmåga, kan även förorsaka läs- och skrivsvårigheter som inte anses vara specifika (Frisk, 2007).

Høien och Lundberg (2013) använder sig genomgående av termen *dyslexi*, även om de konstaterar att det finns möjligheter till missförstånd. De anser ändå att begreppet är tillräckligt beskrivande för att belysa fenomenet läs- och skrivsvårigheter. *Dyslexi* är dessutom ett kort och behändigt ord att använda. (Høien och Lundberg, 2013.)

I detta arbete används begreppet *dyslexi* synonymt med begreppen *läs- och skrivsvårigheter* eller *specifika läs- och skrivsvårigheter*. Som vi sett ovan, borde *dyslexi* strikt tolkat enbart innebära lässvårigheter. Lässvårigheter leder dock ofta till skrivsvårigheter. Dessutom anser jag, precis som Høien och Lundberg (2013), att *dyslexi* är ett kort och praktiskt uttryck att använda. I den empiriska delen av arbetet måste detta dock preciseras, för att undvika missförstånd hos de personerna som intervjuas.

### **2.1.1 Vad är dyslexi?**

Inom forskningen finns det tre huvudteorier som förklarar orsakerna till *dyslexi*: den fonologiska teorin, magnocellulärteorin och lillhjärnteorin (Ramus et al., 2003). Den mest dominerande teorin, som anses täcka de flesta av *dyslexins* symtom, är den fonologiska teorin. Den fonologiska teorin utgår ifrån att svårigheterna beror på brister i

processeringen av språkljud, den fonologiska medvetenheten, ordavkodningen och ordigenkänningen. Magnocellulärteorin handlar om att personers ögonrörelser kan leda till svårigheter i den visuella förmågan att uppfatta text. En del personer med dyslexi kan uppleva att texten "hoppar" och blir suddig, och förklaringen antas ligga i ögats magnocellulära celler. Lillhjärnteorin går ut på att svårigheterna har sitt ursprung i en bristfällig funktion i lillhjärnan, vilket kan leda till kognitiva problem, motoriska svårigheter, klumpighet och sämre koordination. Dessa antas försvåra automatiseringen av ordavkodningen. (Takala, 2006.)

Høien och Lundberg (2013) utgår ifrån den fonologiska teorin och ser dyslexi som en permanent svaghet i det fonologiska systemet. Denna svaghet anses bero på en samverkan av neurologiska, genetiska och yttre faktorer. De definierar dyslexi enligt följande:

"Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen visar sig också tydligt genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel i arv i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger som grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är kvarstående. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder." (Høien & Lundberg, 2013, s. 21)

Enligt Høien & Lundberg (2013) har personer med dyslexi en bristande fonologisk medvetenhet och problem med läsningens avkodning. Detta innebär att de har svårigheter med att skilja olika språkljud ifrån varandra och att koppla ihop språkljud med bokstäver. Det kan vara svårt att uppfatta ords ljudstruktur, vilket gör att det är svårt att identifiera och artikulera ord. Svårigheterna leder till problem med både läsning och rättstavning. Kännetecknande är även att svårigheterna är bestående hela livet ut. (Høien & Lundberg, 2013.) Det har även konstaterats att ärftlighet spelar en stor roll. Om ena föräldern har dyslexi, är sannolikheten 50% att barnet också får dyslexi (Takala, 2006). En finsk forskningsgrupp har hittat en sannolik dyslexi-gen i kromosom nr 3, som kallas för ROBO1 (Hannula-Jouppi, Kaminen-Ahola et al., 2005). Høien och Lundberg (2013) påpekar dock att yttre omständigheter också kan inverka på benägenheten att få dyslexi.

Dyslexi kan även definieras utgående ifrån vad det *inte* är. Dyslexi har inte något med elevens intellektuella kapacitet att göra (Høien & Lundberg, 2013). Enligt ICD-10 beror

svårigheten inte på elevens mentala ålder, visuella skärpa eller dålig undervisning i skolan (WHO, 2016). Även DSM-V har en exkluderande definition:

“The learning difficulties cannot be accounted for by intellectual difficulties, uncorrected visual or auditory problems, psychosocial adversity, poor proficiency in the language of academic instruction, or inadequate educational instruction.” (Black & Grant, 2014, s.49).

Här kan man i och för sig påpeka att en dålig undervisning knappast hjälper elever med dyslexi. Elever med ett annat hemspråk än skolspråket kan också lida av dyslexi samtidigt.

### 2.1.2 Dyslexins symtom

Dyslexi kan ta sig i uttryck på olika sätt. Høien och Lundberg (2013) delar in dyslexisymtomen i primära, sekundära och relaterade symtom.

Dyslexins *primära symtom* är svårigheter med *ordavkodning* och *rättsskrivning* (Høien & Lundberg, 2013). Detta gör att läsningen blir inexakt, långsam och arbetsdryg. Elever läser långsamt och fel, har dåligt läsflyt, gissar ord och har svårt att producera de rätta språkljuden. Elever har även svårigheter med stavningen. De kan tillsätta, utelämna eller ersätta vokaler och konsonanter. (Black & Grant, 2014.) Även om eleven med mycket träning bemästrar lässvårigheterna, kan problemen i rättstavning kvarstå till vuxen ålder (Høien & Lundberg, 2013). Eleven kan även ha svårigheter i textproduktion. Elevens texter kan ha grammatikaliska fel, kommateringen kan vara felaktig, styckena dåligt organiserade och strukturerade, och innehållet i texten kan vara oklart (Black & Grant, 2014).

Dyslexins *sekundära symtom* är en följd av de primära symtomen. Då läsningen går trögt och all energi går åt till ordavkodningen, blir *läsförståelsen* lidande. Karakteristiskt kan vara att det finns stora nivåskillnader mellan elevens läs- och hörförståelse (Høien & Lundberg, 2013). Eleven kan även läsa texter rätt utan att förstå meningen eller den inre logiken i texten (Black & Grant, 2014). Svårigheter med matematik kan även förekomma, då det ofta krävs en tillräcklig läsförmåga för att förstå uppgifterna. Sekundära symtom för dyslexi kan även vara *dåligt självförtroende*, *socioemotionella svårigheter* eller *beteendemässiga problem*, då eleverna märker att de presterar sämre än de övriga i klassen (Høien & Lundberg, 2013).

Dyslexins *relaterade symtom* är sådana symtom som ofta förekommer i samband med dyslexi. Nära relaterade symtom kan vara problem med *arbetsminnet* och *språkliga*

*svårigheter*. Problem med arbetsminnet kan ställa till det för eleven då hen ska läsa långa, komplexa meningar. Språkliga svårigheter kan vara benämningssvårigheter, försenad språkutveckling och dålig artikulation. Benämningssvårigheterna kan försena inläringen av nya ord, vilket leder till att elevens vokabulär utvecklas i långsammare takt jämfört med elever i samma ålder. Svårigheten att diskriminera olika ordljud kan leda till artikulationssvårigheter och oprecist uttal. (Høien & Lundberg, 2013.) Som tidigare nämnts kan även *matematiksvårigheter* vara kopplade till dyslexi, och inte enbart med avseende på elevens läsförståelseförmåga. Elever med dyslexi kan dessutom ha svårigheter med räkning och matematiskt resonemang. Det kan vara svårt att förstå siffrors storlek och förhållande till varandra. Ett kännetecken kan också vara att elever räknar enkla tal på fingrarna och tappar bort sig i sina egna uträkningar. (Black & Grant, 2014.)

Andra relaterade problem kan vara *uppmärksamhetssvårigheter* och *dålig motorik*. Forskning visar att 30-70 % av personerna med dyslexi även lider av ADHD (Fletcher, Shaywitz & Shaywitz i Vellutino et al., 2004).

Undersökningar visar även att elever med dyslexi tenderar ha en sämre *handstil* än andra elever (Graham m. fl. i Høien & Lundberg, 2013). En dålig handstil kan delvis bero på en försening i elevens motoriska utveckling. Høien och Lundberg (2013) hävdar dock att en dålig handstil även kan bero på emotionella orsaker. Elever med läs- och skrivsvårigheter kan uppfatta skrivandet som något negativt och motbjudande, vilket leder till att de undviker att skriva. Därmed får de mindre träning i finmotorik. Personer med dyslexi kan även försöka dölja sina stavfel genom att skriva med oläslig handstil. (Høien & Lundberg, 2013.)

Dyslexins symtom varierar beroende på personers ålder. I dagis- och förskoleåldern kan tecken på dyslexi visa sig i form av en försenad språkutveckling, svårigheter i att uttrycka sig muntligt och i att uppfatta rimord samt brist på intresse att lära sig bokstäver. I den tidiga skolåldern kan barn med dyslexi ha svårt att kombinera bokstäver med ljud, de kan ha svag fonemisk medvetenhet, dålig ordavkodning, originell stavning och svårigheter att kopiera text. I de högre skolklasserna kan typiska symtom på dyslexi vara en långsam läsning, bristfällig ordavkodning då det gäller nya ord samt svårigheter med rättstavning. Karakteristiskt för unga och vuxna med dyslexi är ofta ett dåligt läsflyt, en låg skrivhastighet och problem med uttrycksförmåga och organisation i arbetet. (Rose, 2009.)

Personer med dyslexi kan hamna i en ond cirkel. Då läsningen går trögt och upplevs som något otrevligt, kan det hända att man börjar undvika läsning. Detta leder i sin tur till mindre läserfarenhet, sämre läsförmåga och sämre möjligheter att utveckla ordförrådet. Stanovich (1986) kallar detta fenomen för Matteuseffekten. De rika blir rikare, medan de fattiga blir fattigare. Starka läsare med ett gott ordförråd läser mer, vilket gör att de blir ännu starkare läsare med ett ännu rikare ordförråd. Svaga läsare läser mindre, vilket leder till en sämre läsförmåga och ett sämre ordförråd jämfört med de starka läsarna.

### **2.1.3 Kartläggning av elever med dyslexi**

Då definitionerna för dyslexi tenderar vara något inexakta, finns det även varierande information om hur många i samhället som lider av svårigheterna. Enligt Vellutino et al. (2004) har uppskattningsvis 10-15% av befolkningen dyslexi. Snowling (2012) talar om ett variationsspann på mellan 3 och 10%. Internationella dyslexiförbundet IDA menar att hela 15-20% av befolkningen kan ha någon form av dyslexisymtom i form av långsam och inexakt läsning, eller problem med skrivning och rättstavning (Cowen, 2016). Enligt Niilo Mäki-institutet (2019) har 5% av befolkningen så svaga läs- och skrivkunskaper att de förorsakar betydliga problem i det dagliga livet.

Det finns ingen tydligt definierad cut off -gräns för vem som har dyslexi och vem som inte har det (Høien och Lundberg, 2013; Snowling, 2012). Rose (2009) ser dyslexi som ett kontinuum utan skarpa gränser, inte som en tydligt preciserad kategori människor. I skolan är det ändå viktigt att man redan i ett tidigt skede identifierar de elever som befinner sig inom "riskområdet", så att de kan stödas med lämpliga interventioner (Snowling, 2012).

För att kartlägga elevers läs- och skrivförmåga kan skolor använda sig av olika normerade standardtester. Att ett test är normerat innebär att man utgår ifrån att elevernas färdigheter är normalfördelade. Nyckelfrågan är var man ska sätta gränsen för "dåliga förmågor". Bestämmer man att gränsen är en standardavvikelse, skulle det betyda att 16% av eleverna kommer att klassificeras som "svaga läsare" (Høien & Lundberg, 2013).

Svenska dyslexiföreningen (2017) har en förteckning på olika normerade dyslexitester för elever i olika åldrar. Exempel på dessa är Hogrefes diagnostiska läs- och skrivprov DLS, Läskedjor eller LäSt. I de olika materialen testas fonologisk medvetenhet, avkodningsförmåga, läsning av nonsensord, ordförståelse, läsförståelse, läshastighet,

ljudsäkerhet och rättstavning, beroende på elevers ålder och nivå. Enligt Svenska dyslexiföreningen (2017) brukar c:a 80% av eleverna klara testet, medan c:a 20% ska följas upp och erbjudas stödåtgärder. Testerna ska alltså sälla fram ungefär 20% av eleverna till vidare uppföljning.

Då det i Sverige finns en uppsjö av screeningmaterial, är utbudet på finlandssvenska mer blygsamt. Rikssvenska tester kan i nog användas i Svenskfinland, men de har vissa begränsningar bl.a. på grund av skillnader i uttal, satsmelodi och ordförråd. I finlandssvenska skolor har man i ungefär 10 års tid använt sig av ett fåtal standardtester som är anpassade till finlandssvenska förhållanden. Testerna är utarbetade av Lärumförlaget och exempel på dem är *Ida och Filip*, *Frida och djuren*, *Fyra toner på dragspelet* och *KSS-Diktamen och skrivning*. (Fredrika Nykvist, personlig kommunikation 29.8.2019) På kommande är även ett nytt finlandssvenskt material för kartläggning av läs- och skrivförmåga som utarbetas i samarbete med Niilo Mäki-institutet och heter Projekt ILS, InLärning och Stöd (Risberg, u.å).

Skolornas praxis för kartläggning av elevers läs- och skrivförmåga bestäms oftast på kommunnivå. Detta betyder att kommuner kan ha olika förfaranden då de identifierar elever med läs- och skrivsvårigheter. Speciallärare har också relativt fria händer att välja verktyg och stödåtgärder. Bristen på material i Svenskfinland gör dock att de flesta skolor använder sig av samma tester. (Fredrika Nykvist, personlig kommunikation 29.8.2019.)

Utan att gå närmare in på testernas innehåll, validitet och reliabilitet, kan det vara viktigt för lärare att hålla följande faktorer i minnet, då de diagnosticerar elevers läs- och skrivförmåga. För det första måste man vara på det klara med vad som testas, det vill säga vilka kriterier för dyslexi som ligger som grund för ifrågavarande test. Som det kommit upp tidigare, kan dyslexi definieras på lite olika sätt. För det andra kan det vara bra att betrakta normerade prov med ett kritiskt öga, eftersom det kan finnas risker för att de är kulturellt betingade och inte beaktar elevers sociokulturella bakgrund tillräckligt väl (d.v.s. att det är underförstått att elever tolkar testfrågorna på ett visst sätt) (Wedin, 2010). För det tredje finns det inga entydiga gränsvärden för vad som ska klassificeras som läs- och skrivsvårigheter och vad som inte ska göra det. Det kan därför vara ändamålsenligt att följa upp även de elever som uppnår lite bättre värden i testerna.

Det är dessutom möjligt att det uppstår skillnader i dyslexidiagnoser skolor och kommuner emellan, då det inte finns några tydliga nationella riktlinjer för hur



svårigheten ska diagnosticeras (vilket är fallet med t.ex. studentexamen, se Studentexamensnämnden, 2019). Det kan även förekomma skillnader i människors individuella uppfattningar om vad dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter betyder. I vilket fall som helst kan man tänka sig att lämpliga, individanpassade stödåtgärder är viktigare än själva diagnosen.

## 2.2 Elevbedömningen

I detta stycke diskuteras först kort olika former av bedömning och sedan bedömningens etiska dimensioner. Vidare diskuteras anvisningarna i den nuvarande läroplanen och hur elevers inlärnings svårigheter ska beaktas i bedömningen.

### 2.2.1 Olika former av bedömning

Enligt läroplanen ska bedömningen ske på ett mångsidigt sätt och med mångsidiga metoder. Tre olika bedömningsformer ska användas: *formativ bedömning*, *själv- och kamratbedömning* och *summativ bedömning* (Glu, 2014). Läroplanen betonar speciellt den formativa bedömningen, som också kan kallas för *bedömning för lärande*. Syftet med den formativa bedömningen är att handleda eleverna under lärandeprocessen. Elever ska få kontinuerlig feedback, eller feedforward, som hjälper dem vidare i deras lärande (Klapp, 2015). Själv- och kamratbedömningen ska utveckla elevernas förmåga att reflektera över de egna framstegen (Glu, 2014).

Summativ bedömning kan beskrivas som *bedömning av lärande*. Detta betyder att man sammanfattar elevers kunskaper t.ex. i slutet av en termin, kurs eller ett läsår, i förhållande till läroplanens målsättningar. Den summativa bedömningen förser olika intressenter, t.ex. elever, föräldrar, lärare, eller skolväsendet, med information om elevens kunskapsnivå (Klapp, 2015). Den summativa bedömningen kan ha avgörande konsekvenser för elevers möjligheter till fortsatta studier i t.ex. gymnasium eller yrkesskola.

I detta arbete är fokus på lärares upplevelser av betygsättning och vitsord, det vill säga den summativa bedömningen. Trots detta är det också möjligt att även formativ bedömning kommer att tangeras. Detta beror på att bedömningsformerna är sinsemellan beroende. Den summativa bedömningen baserar sig ju ofta på formativ bedömning – insamlat material av elevens kunnande, feedback, och så vidare.

### 2.2.2 Bedömningens etiska principer

Elevbedömningen väcker ofta etiska frågeställningar. Hurudan är en god bedömning? Med tanke på bedömning av elever med svårigheter kan speciellt följande etiska aspekter lyftas fram: *rättvisa*, *jämlikhet*, *validitet* och *reliabilitet* (t.ex. Atjonen, 2014; Salvia, Ysseldyke & Witmer, 2017; Pitoniak & Royer, 2001).

*Rättvisa* är en av de viktigaste aspekterna då det gäller elevbedömning. Vitsord och betyg borde ge en rättvis bild av vad eleven kan och elever borde bedömas på ett rättvist sätt. Rättvisa kan ses som en rimlighet – man ska få det man "förtjänar" (Atjonen, 2007). Rättvisa förknippas ofta med starka känslor. Elever som upplever att de blivit orättvist bedömda kan komma ihåg det långt senare i livet, likaså kan lärare som upplevt att de bedömt elever orättvist minnas det väldigt länge. (Alm & Colnerud, 2014.) Begreppet rättvisa är mångfacetterat och kan upplevas på olika sätt av olika individer. Om en elev med inlärnings svårigheter får extra stöd vid ett provtillfälle kan det hända att omgivningen uppfattar detta som orättvist, medan den som får stödet uppfattar det som rättvist (Atjonen, 2007). En amerikansk studie visar på signifikanta skillnader i upplevelser av rättvisa hos elever med inlärnings svårigheter och elever utan inlärnings svårigheter (Bursuck, Munk & Olson, 1999). Särbehandling av elever i provsituationer kan å ena sidan ge dem en rättvis möjlighet att visa sina kunskaper (t.ex. elever med dyslexi får redovisa muntligt istället för skriftligt) – samtidigt som det finns en risk för att särbehandlingen förorsakar en orättvis fördel gentemot dem som inte särbehandlas (d.v.s. att alla elever hade presterat bättre om de fått redovisa muntligt) (Pitoniak & Royer, 2001).

*Jämlikhet* är en av grundvärderingarna i läroplanen. Bedömningen ska ju enligt läroplanen ske på "jämliga grunder" (Glg, 2014, s. 55). Alla elever ska ha lika möjligheter att lyckas, oberoende av utgångspunkt. I bakgrunden finns diskrimineringslagens föreskrifter (1325/2014):

"Ingen får diskrimineras på grund av ålder, ursprung, nationalitet, språk, religion, övertygelse, åsikt, politisk verksamhet, fackföreningsverksamhet, familjeförhållanden, hälsotillstånd, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller någon annan omständighet som gäller den enskilde som person" (Diskrimineringslag (1325/2014), 8§).

Detta innebär att man i bedömningen ska använda sådana metoder som gör det möjligt för alla elever att visa sina kunskaper på ett ändamålsenligt sätt. Om en lärare använder alltför ensidiga bedömningsmetoder, t.ex. skriftliga prov, kan vissa elever

med vissa svårigheter systematiskt försätts i en ofördelaktig position, vilket kan vara direkt skadligt för dem (Atjonen, 2007). Då det gäller elever med dyslexi kan man konstatera att skriftliga prov i värsta fall förstärker alla elevens svårigheter samtidigt. Eleven kanske läser provfrågan fel och provsvaren kan vara svåra att uttrycka skriftligt, trots att eleven kan det rätta svaret. Elevens text blir kanske ostrukturerad, svårtolkad och fylld med svårläsliga kråkfötter och stavfel (Osborne, 1999). Opassande bedömning kan även förorsaka psykiska besvär hos elever, t.ex. i form av stress, prestationsångest, sämre självförtroende, nedsatt motivation eller rädsla att förlora sitt rykte (Atjonen, 2007).

*Validitet* är en essentiell faktor i bedömningen. Validitet betyder att man bedömer det man avser bedöma och att mätverktyget mäter det man avser mäta. Om man har för avsikt att mäta elevers problemlösningsskick, ska man t.ex. inte bedöma stavfel (Atjonen, 2007). I ovanstående exempel med skriftliga prov är frågan om validitet central. Vilka kunskaper ämnar man mäta? Visar provresultaten verkligen vad eleven kan, eller visar de något annat? Om man använder sig av stödåtgärder i en provsituation måste målsättningen vara att förbättra validiteten, d.v.s. att man får en mer korrekt och rättvis bild av vad eleven kan (Salvia et al., 2017).

*Reliabilitet* betyder att bedömningen inte får påverkas av yttre, slumpmässiga faktorer. Bedömningen ska exempelvis inte vara beroende av den lärare som utför den. (Atjonen, 2007.) Provets uppbyggnad, språkliga formulering och poängskala är även faktorer som påverkar reliabiliteten. Vidare kan omständigheter som berör eleven inverka på reliabiliteten, t.ex. elevens stresstillstånd och motivation, missförstånd av provfrågor eller att eleven gissar sig fram till rätt svar (Pitoniak & Royer, 2001).

### **2.2.3 Beaktande av inlärningssvårigheter i läroplanen**

Hur ska elevers funktionsnedsättningar beaktas i bedömningen enligt läroplanen? Utgångspunkten är att man ska ta hänsyn till elevens ålder och förutsättningar (Glg, 2014). Vidare nämns det att "lindriga inlärningssvårigheter och eventuella bristande kunskaper i undervisningsspråket/svenska/finska ska beaktas när bedömnings- och provsituationer planeras och genomförs (Glg, 2014, s. 49)." Läroplanen föreskriver också att man i olika bedömnings- och provsituationer ska "se till att eleven förstår uppgiften och har tillräckligt med tid att utföra den", och att elever vid behov ska ges möjlighet att "visa sina kunskaper med hjälp av digitala verktyg och muntligt" (Glg, 2014, s. 49). Om det behövs kan elever få använda sig av hjälpmedel och

assistenthjälp (Glg, 2014). Det är alltså viktigt att eleven har möjlighet att uppvisa sina kunskaper på ett lämpligt sätt. Skolan är förpliktigad att se till att eleverna får den hjälp eller de hjälpmedel de behöver.

Om man jämför läroplanens anvisningar med studentexamensnämndens anvisningar, som är relativt exakta då det gäller både hur läs- och skrivsvårigheter definieras och hur de ska beaktas med specialarrangemang och poängskala (Studentexamensnämnden, 2019), kan man konstatera att läroplanens formuleringar är mindre specificerade och ger mer tolkningsutrymme. Detta kan anses vara naturligt, eftersom studentexamen är ett nationellt, summativt standardprov. I grundskolan har man i Finland än så länge inga standardprov, så det är möjligt att det inte finns ett lika stort behov för gemensamma, detaljerade bedömningsanvisningar. Dessutom ska ju bedömningen i grundskolan, till skillnad från studentexamen, göras på *mångsidiga grunder*, både formativt och summativt (Glg, 2014).

Man kan även tillägga att det inte är en självklarhet att studentexamensnämndens specialarrangemang, trots att de är så specifikt definierade, verkligen är rättvisa eller valida hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter. Tvärtom ter sig arrangemangen ganska begränsade. Elever med särskilda läs- och skrivsvårigheter kan, beroende på svårigheternas omfattning, beviljas rätt till text med större typsnitt, extra tid att utföra provet, och provet kan vid behov utföras i ett avskilt smågruppsrum. Bedömningsskalan kan justeras uppåt enbart i sådana fall då eleven annars skulle ha blivit underkänd i provet, och justeringen sker inom vissa utsatta poänggränser (se Studentexamensnämnden, 2019, s. 13). Det sistnämnda arrangemanget, ett höjt examensvitsord, gäller följaktligen bara om man vill rädda en elev ifrån att bli underkänd. En elev med svår dyslexi kan exempelvis inte få sitt vitsord höjt från eximia till laudatur, trots att poängantalet skulle vara inom de utsatta gränserna i studentexamensnämndens tabeller.

Den nationella läroplanen fastställer således inte exakt *på vilket sätt* och *i vilka situationer* elevers inlärningsvårigheter ska beaktas i bedömningen, trots att man nog tydligt poängterar att de *ska beaktas*. Detsamma verkar även gälla de lokala läroplanerna, åtminstone i Helsingforsregionen (Helsingfors stad, 2016; Vanda stad, 2016; Resultatenheten för svenska bildningstjänster, 2016). Man kan tänka sig att en alltför definierad beskrivning av bedömningsförfarandet inte skulle tjäna sitt syfte på bästa möjliga sätt i grundskolan. En exakt instruktion kunde i värsta fall vara rigid och begränsande och möjligen till nackdel för vissa elever, då det kan finnas stora

individuella skillnader elever emellan. Det har dessutom konstaterats att stödåtgärder och specialarrangemang ofta är mest effektiva då de planeras och genomförs på individnivå (Salvia, Ysseldyke & Witmer, 2017). Å andra sidan kan en alltför vag instruktion i läroplanen göra lärare osäkra på hur de ska gå till väga för att kunna bedöma sina elever på ett rättvist sätt. En studie av Atjonen (2014) visar att finländska lärare upplever att det är svårt att bedöma elever med speciella behov.

#### **2.2.4 Läroplanens stödnivåer och hur de inverkar på elevbedömningen**

För att säkerställa att elever får det stöd de behöver har man i Finland infört ett tredelat stödsystem. Stödsystemet består av tre nivåer: allmänt, intensifierat och särskilt stöd. (Lag om grundläggande utbildning (624/2010)). Elevbedömningen fungerar enligt olika principer beroende på stödnivå.

På de två lägre nivåerna, *allmänt* och *intensifierat stöd*, kan undervisning och pedagogiskt material anpassas till elevers specifika behov. Elever med läs- och skrivsvårigheter kan i provsituationer få använda sig av olika hjälpmedel, såsom t.ex. teknisk utrustning, de kan beviljas längre tid att utföra provet, eller så kan de få redovisa sina kunskaper muntligt. Provformat kan anpassas, förutsatt att den kunskap man testat inte förändras. Användningen av olika hjälpmedel ska inte påverka bedömningen av elevers prestationer. Bedömningskriterierna och lärandemålen är desamma som i den allmänna läroplanen. Elever med allmänt och intensifierat stöd ska bedömas på samma sätt som elever utan stöd. (Glu, 2014.)

Om elever har mer omfattande svårigheter i skolarbetet kan de beviljas *särskilt stöd*. Särskilt stöd är den högsta av de tre stödnivåerna i läroplanen. För elever med särskilt stöd ska det upprättas *individuell plan* (IP) som är anpassad till elevens specifika behov och förutsättningar. Den individuella planen ska göras upp på basen av en pedagogisk utredning (Lag om grundläggande utbildning (642/2010)). Den pedagogiska utredningen görs i en mångprofessionell grupp och i samarbete med eleven och hans vårdnadshavare. I den pedagogiska utredningen antecknas bl.a. elevens behov av särskilt stöd, elevens styrkor och förutsättningar för lärande, hur elevens lärande framskrider, vilka stödåtgärder och pedagogiska lösningar som är nödvändiga, och i vilka ämnen eleven behöver en individuell lärokurs. Då en elev har en individuell plan i något ämne, sker bedömningen enligt de individuella målsättningarna och inte enligt de allmänna målsättningarna (Glu, 2014). Detta kan betyda att bedömning enligt IP inte

är helt jämförbar med bedömning enligt de allmänna målsättningarna, eftersom man inte nödvändigtvis testat samma kunskaper.

Om en elev har individuella målsättningar i något ämne, ska betyget märkas med en asterisk (\*) bredvid vitsordet eller den verbala bedömningen. Därtill ska det under rubriken "Ytterligare färdigheter" på betyget preciseras att eleven följt en individuell plan i ifrågavarande ämne (Glg, 2014, s. 57). I läroplanen står det även att skolan ska informera eleven om hur den individuella planen påverkar elevens fortsatta studier (Glg, 2014). Enligt Utbildningsstyrelsens studieinfotjänst på nätet har individualiserade kursvitsord ingen negativ inverkan på antagningen till gymnasiet eller yrkesutbildningen. En stjärnförsedd åtta är lika mycket värd som en vanlig åtta på betyget (Utbildningsstyrelsen, u.å.). Det kan dock hända att en elev med individuell plan inte har tillräckliga kunskaper eller förutsättningar att klara av studier i gymnasium eller yrkeshögskola.

## 2.3 Metoder för anpassad bedömning

Enligt läroplanen ska skolor identifiera elevers förutsättningar och stödbehov för att kunna skraddarsy stödåtgärder, specialarrangemang och bedömning på ett ändamålsenligt sätt. I detta stycke behandlas olika stödarkrangemang mer i detalj, med elever med läs- och skrivsvårigheter i åtanke.

Att anpassa provsituationer till elevers specifika behov har varit aktuellt speciellt i länder där man organiserar nationella standardprov, exempelvis i USA. Därför stöter man i litteraturen ofta på anpassning av bedömning i amerikansk kontext (t.ex. Salvia, Ysseldyke & Witmer, 2017; Elliott, Kettler, Beddow & Kurz, 2010). I Finland ser skolsystemet annorlunda ut, men de metoder som nämns kan sannolikt även tillämpas här.

Enligt amerikansk modell kan prov och bedömning anpassas enligt två huvudprinciper: *accommodations* (anpassning) och *modifications* (modifiering). Anpassning innebär att man anpassar ett prov till elevers särskilda behov utan att provets svårighetsgrad förändras. Målet med anpassning är att göra prov mer tillgängliga för elever med svårigheter, så att de får bättre förutsättningar att visa vad de kan. (Elliott, Kettler, Beddow & Kurz, 2010.) Anpassade prov ska vara jämförbara med icke-anpassade prov, och alla elever bedöms enligt samma kunskapskriterier (Salvia, Ysseldyke &

Witmer, 2017). Principerna för anpassning har liknande drag som läroplanens bedömningskriterier för elever med *allmänt* och *intensifierat* stöd (Glg, 2014).

Modifiering innebär att man utför så stora förändringar i provformatet att de påverkar provets svårighetsgrad och därmed också resultatens eller vitsordens jämförbarhet (Salvia et al., 2017). Ett prov kan modifieras om en elev har så omfattande svårigheter att hen inte klarar av de allmänna kunskapskraven. Detta kräver att eleven har en individuell plan med individanpassade målsättningar. Principerna för modifikationer påminner om dem som gäller *särskilt stöd* i den finska läroplanen (Glg, 2014).

I följande stycken beskrivs olika anpassningar och modifieringar mer ingående.

### **2.3.1 Anpassningsåtgärder (accommodations)**

Anpassning av prov innebär att man gör justeringar i provuppgifter utan att provets svårighetsgrad förändras. Målsättningen med anpassning är att göra provet mer tillgängligt för elever med inlärningssvårigheter, samt att öka provresultatens validitet (Elliott et al., 2010). Salvia et al. (2017) delar in anpassningsåtgärder i fyra kategorier: 1) *hur provuppgiften presenteras*, 2) *hur eleven svarar på uppgifterna*, 3) *provmiljön* och 4) *tidsplanering och schemaläggning*.

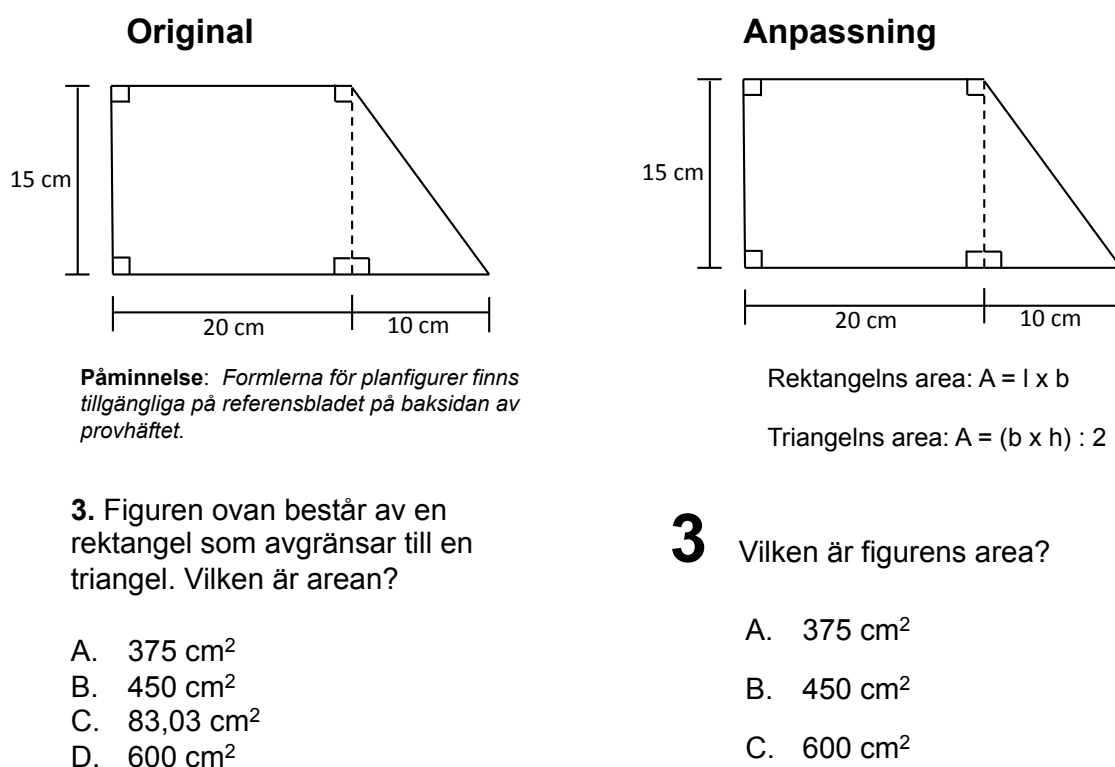
#### **1) Hur provuppgiften presenteras**

Provets *visuella utseende* kan förändras så att det bättre lämpar sig för elever med läs- och skrivsvårigheter. Layouten kan göras mer läsarvänlig med hjälp av större typsnitt, luftigare text och större radavstånd. Nyckelord kan märkas i fet stil. För elever med inlärningssvårigheter rekommenderas det också att hela provuppgiften finns på samma sida, så att eleven inte behöver bläddra fram och tillbaka, då detta kan anstränga arbetsminnet. Dekorativa bilder, grafik eller text som inte är relevanta för själva uppgiften kan avlägsnas, då de kan förorsaka onödig kognitiv belastning hos elever med inlärningssvårigheter. (Elliott et al., 2010.) Internationella dyslexiföreningen IDA (2018) rekommenderar också ett upplägg med färre provuppgifter per sida.

Vidare kan *provtexter läsas högt* för eleven - förutsatt att man inte ämnar testa elevens läsförmåga - eller så kan eleven få lyssna på en inbandad version av uppgiften (Salvia et al. 2017). Elever kan också få använda sig av *tekniska hjälpmedel* eller appar som läser upp text. Ett exempel på digitalt verktyg som kan passa elever med läs- och

skrivsvårigheter är appen Claro ScanPen, som kan läsa upp fotad text på många olika språk (Johan Palmén, personlig kommunikation 16.8.2019).

Elliott et al. (2010) presenterar ett exempel på hur en provfråga kan utformas så att den blir mer lättillgänglig för elever med inlärningssvårigheter. Exemplet är visserligen amerikanskt, men grundprinciperna torde vara desamma i alla länder. Det illustreras i figur 1.



Figur 1. Exempel på anpassning av ett matematikprov i klass 7 (USA) enligt Elliott, Kettler, Beddow & Kurz (2010), s. 166, min översättning.

Figur 1 visar en provuppgift i geometri. Den ursprungliga uppgiften presenteras till vänster och den anpassade uppgiften till höger. Uppgiften befinner sig i ett provhäfte med alla formler på baksida. I exemplet till höger har flera anpassningar gjorts. För det första har provfrågan omformulerats till ett tydligare och mer intuitivt språk. Ord som "bestå av" (eng: consists) eller "avgränsar till" (eng: adjacent) kan vara krångliga för elever med läs- och skrivsvårigheter, och de är dessutom irrelevanta för att lösa uppgiften. För det andra är radavståndet luftigare och frågan tydligt markerad, vilket



antas underlätta läsningen. För det tredje är formlerna presenterade på samma sida som uppgiften. Slutligen har svarsalternativen reducerats till 3 till antalet, av vilka det mest felaktiga har avlägsnats. Elliott et al. (2010) hänvisar till tidigare forskning utförd av Rodriguez, som visar på att 3 alternativ i flervalsfrågor skulle vara optimala i provsammanhang. Alltför få svarsalternativ kan visserligen öka möjligheten att eleven gissar sig till rätt svar, medan alltför många svarsalternativ kan öka risken för att eleven läser texten fel. Salvia et al. (2017) hävdar också att orealistiska alternativ i flervalsuppgifter tenderar förvirra elever, och speciellt elever med speciella behov.

Exemplet presenterat av Elliott et al. (2010) visar att man med relativt enkla, men noggrant övervägda åtgärder, kan öka tillgängligheten i skriftliga prov. Av största betydelse är dock att provarrangören har klart för sig *vilka* kunskaper man avser mäta. Vill man mäta elevers kunskaper i matematik, förmåga att tolka skriven text, eller förmåga att söka upp relevant information (t.ex. hitta rätt formel och tillämpa den i rätt situation)?

## **2) Hur eleven svarar på provfrågorna**

Vid behov kan elever svara på provfrågor muntligt istället för skriftligt – förutom då man testar elevens skriftliga förmåga – eller komplettera ett skriftligt svar muntligt. Elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha nytta av olika tekniska hjälpmedel, exempelvis appar som förvandlar tal till text eller program med stavningskontroll och grammatikkontroll (IDA, 2018).

Det finns digitala verktyg som är anpassade till svenskspråkiga personer med läs- och skrivsvårigheter. Exempel på sådana är programmen SpellRight, StavaRex och Saida, som kan installeras i Word eller GoogleChrome. Fördelen med dessa program är att de kan föreslå ord i specifika sammanhang. Om man skriver "Igor åkte jag bus" reagerar knappast stavningskontrollen i Word, men nog ett sådant verktyg som är avsett för personer med läs- och skrivsvårigheter. (Johan Palmén, personlig kommunikation 16.8.2019.)

För att tekniska hjälpmedel ska kunna användas på ett effektivt sätt krävs det träning. Eleverna måste vara vana att använda sig av dem. Internationella dyslexiföreningen rekommenderar därför att tekniska hjälpmedel och andra anpassningsåtgärder inte används enbart vid provtillfällen, utan att de är en integrerad del av den dagliga undervisningen (IDA, 2018). Även lärarna måste utbildas så att de vet vilka hjälpmedel som finns och hur de fungerar. För tillfället råder det en misstanke om att tekniska

hjälpmedel inte används i finlandssvenska skolor i speciellt stor utsträckning, eftersom lärare inte känner till dem och inte vet hur de ska användas. Dessutom är de inte gratis. (Johan Palmén, personlig kommunikation 16.8.2019.)

### **3) Provmiljön**

Om en elev har särskilda inlärningsvårigheter kan man överväga om det är lämpligt att utföra provet i smågrupper eller i ett avskilt utrymme. Som kommit upp tidigare kan många elever med läs- och skrivsvårigheter samtidigt lida av andra svårigheter, som t.ex. koncentrationssvårigheter (Fletcher, Shaywitz & Shaywitz i Vellutino et al., 2004). Situationen kan underlättas med att eleven får arbeta ensam eller i en liten grupp (Salvia et al., 2017).

### **4) Provets tidsplanering**

Elever med inlärningsvårigheter kan få möjligheten att ta pauser, göra prov i olika etapper (detta ska dock inte ge dem möjligheten att studera mer än kamraterna) eller göra provuppgifterna i olika ordning. En vanlig anpassningsåtgärd är även att bevilja elever extra tid för att utföra prov. (Salvia et al., 2017.) Internationella dyslexiföreningen påpekar dock att *enbart* extra tid sällan förbättrar prestationsförmågan hos elever med dyslexi, om eleverna inte vet på vilket sätt de ska använda sig av tiden. Extra tid kan vara en lämplig stödåtgärd om den möjliggör användningen av läsförståelsestrategier (t.ex. elever kan läsa igenom texten en extra gång och markera nyckelord med färgpenna). För att den extra tiden ska utnyttjas effektivt behövs tydliga, explicita instruktioner om hur man kan gå till väga (IDA, 2018).

## **2.3.2 Modifiering och anpassad bedömning**

Då man *modifierar* en provuppgift betyder det att man gör så stora förändringar att de påverkar både provets innehåll och svårighetsgrad. De fyra tidigare nämnda anpassningsmetoderna (presentation, svarsformat, provmiljö och tidsplanering) kan omvandlas till modifiering i sådana situationer då man förändrar det man avser mäta. Exempel på sådana situationer kunde vara att man läser högt en text för en elev i ett läsförståelsetest, att eleven får använda stavningskontroll då man testar rättstavning, eller att man beviljar extra tid i ett test som mäter snabbhet. Nyckelfrågan är här i vilken grad sådana prov är jämförbara med vanliga prov, och vad de egentligen mäter (Salvia et al., 2017). Förändringar av detta slag skulle kräva att eleven beviljas särskilt stöd med individuell plan och individuella målsättningar (Glu, 2014).

Bedömningen modifieras ofta i sådana fall då elever har så betydande svårigheter i skolarbetet att de inte kan nå upp till de allmänna målsättningarna i läroplanen. Elever med svårigheter som kämpat hårt och gjort framsteg i arbetet kan ha svårt att förstå varför de får så dåliga provvitsord och betyg. För att råda bot på problemet kan bedömningen modifieras så att vissa valda delar av skolarbetet synliggörs bättre i elevens vitsord, t.ex. framsteg eller ansträngningar. Med hjälp av en individuell plan kan man definiera vilka framsteg och tyngdpunktsområden som är lämpliga för eleven. (Silva, Munk & Bursuck, 2005.)

Silva et al. (2005) har identifierat fem olika principer för modifierad bedömning: 1) bedömning enligt framsteg i den individuella planen, 2) bedömning enligt framsteg jämfört med tidigare prestationer, 3) bedömning enligt prioriterat arbete, 4) bedömning enligt ansträngning och processer och 5) bedömning enligt en modifierad betygsskala. Dessa diskuteras nedan.

### ***1) Bedömning enligt framsteg i den individuella planen***

För en elev med inlärningssvårigheter kan man definiera framsteg som en målsättning i den individuella planen. Således kommer en del av elevens vitsord att grunda sig på elevens framsteg i något ämne. Ett exempel på framsteg kunde vara att eleven lär sig tillämpa en viss lärandestrategi. Man kan t.ex. besluta att om eleven använder strategin rätt i ett provtillfälle så kan hen få ett bra vitsord, trots att provsvaret inte är fullständigt korrekt. Detta kan motivera eleven att anstränga sig mer. En nackdel med denna åtgärd är att fokus kanske blir för mycket på själva framsteget och att vitsordet inte reflekterar elevens kunskaper i det ifrågavarande ämnet. (Silva et al., 2005.)

### ***2) Bedömning enligt framsteg jämfört med tidigare prestationer***

Elevens vitsord kan även delvis baseras på framsteg jämfört med tidigare prestationer. Eleven kan tilldelas "bonuspoäng" om hen förbättrar sina resultat jämfört med tidigare. Till exempel, om eleven förbättrar ett provresultat från 50% till 65% så kan läraren bevilja 5% bonus, vilket leder till att eleven landar på 70%. (Silva et al. 2005, s. 92). (Exemplet är amerikanskt, men översatt till finländska betyg kunde det betyda att en elev som förbättrar sitt provvitsord från 5 till 6,5 kan få 0,5 bonuspoäng och därmed vitsordet 7). Detta system skulle enligt Silva et al. (2005) motivera elever att anstränga sig mer, och ge lärare möjligheten att gradvis höja kraven på eleverna. Man ska dock akta sig för att göra eleverna alltför beroende av denna sorts incentiv.

### **3) Bedömning enligt prioriterat arbete eller tyngdpunktsområden**

Om en elev har stora svårigheter i skolarbetet kan en metod vara att välja ut de viktigaste områdena i skolarbetet och fokusera på dessa. Detta kan jämföras med det som kallas för *tyngdpunktsområden* i den finländska läroplanen (Glg, 2014). Eleven koncentrerar sig på det mest centrala innehållet och kan använda mer tid och resurser att lära sig det, istället för att prestera dåligt inom alla områden. Bedömningen baserar sig på de prioriterade delarna. Fördelarna med metoden är att eleven kan uppnå ett bättre resultat inom det fokuserade området, och att man kan satsa resurserna på det viktigaste. Man bör emellertid vara noggrann när man väljer de prioriterade områdena och se till att de verkligen representerar kärnan av det som ska läras ut i läroplanen. (Silva et al., 2005)

### **4) Bedömning enligt ansträngning och arbetsprocesser**

Man kan även komma överens om att en del av elevens slutvitsord ska basera sig på elevens sätt att arbeta samt hur mycket eleven har ansträngt sig i skolarbetet. Detta kan hjälpa elever och lärare att bli medvetna om hur man arbetar effektivt. Ett problem med denna metod är dock att ansträngning kan vara svår att mäta. En alltför överdriven fokus på processer kan även leda till att slutprodukten blir otillfredsställande. (Silva et al., 2005)

### **5) Bedömning enligt modifierad betygsskala**

Elever med inlärningssvårigheter kan bedömas enligt lindrigare skala. Man kan exempelvis justera poängskalan så att det krävs ett lägre poängantal för att kunna uppnå ett visst vitsord. Olika komponenter kan även vara av olika vikt i slutvitsordet (Silva et al., 2005). Om man vet att en elev har det svårt med skriftliga prov så kan man t.ex. öka betydelsen av muntlig framställning, hemläxor eller andra uppgifter. Nackdelen med denna metod kan vara en "vitsordsinflation" och att vitsorden inte reflekterar elevens egentliga kunskap.

I tabell 1 sammanfattas de olika metoderna för anpassad och modifierad bedömning.

Tabell 1

*Sammandrag av metoder för anpassad bedömning*

<b>Anpassning av provsituationer (bedömning enligt allmänna kriterier)</b>
<b>Hur provuppgiften presenteras</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Luftigare text, större radavstånd, tydligare typsnitt, hela uppgiften på samma sida</li><li>• Visuellt utseende: avlägsnande av onödiga bilder och grafik</li><li>• Nyckelord märkta med fet stil i texten</li><li>• Språklig utformning: presentation i punktform, intuitivt språk (förutom om man testat läsförståelse)</li><li>• Provfrågan läses högt för eleven, eller eleven får lyssna på den på band</li><li>• Användning av tekniska hjälpmedel</li></ul>
<b>Hur eleven svarar på provuppgifterna</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Möjlighet att svara eller komplettera muntligt (förutom om man testat skriftlig förmåga)</li><li>• Användning av teknisk utrustning (t.ex. stavningskontroll)</li></ul>
<b>Provmiljön</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Möjlighet att utföra provet i smågrupp eller enskilt</li></ul>
<b>Tidsplanering</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Förlängd provtid</li><li>• Möjligheter att ta pauser eller göra provet i etapper</li></ul>
<b>Modifierad bedömning (bedömning enligt individuell plan)</b>
Samtliga ovan nämnda åtgärder, om de är så betydande att de påverkar det som mäts och bedöms (t.ex. om man ska testa läsförståelse och läser upp texten för eleven)
<b>Bedömning enligt individuella målsättningar</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bedömning enligt elevens framsteg, enligt målsättningar i den individuella planen</li><li>• Bedömning enligt framsteg jämfört med tidigare prestationer</li><li>• Bedömning enligt prioriterade områden (dvs reducerat innehåll, fokus på det viktigaste stoffet)</li><li>• Bedömning enligt elevens ansträngning och arbetsprocesser (t.ex. bonuspoäng om eleven anstränger sig)</li><li>• Bedömning enligt modifierad skala, lindrigare bedömning</li></ul>

Att överväga om hur prov och bedömning ska anpassas till elevers specifika behov är ingalunda enkelt och oproblematiskt. Detta diskuteras närmare i följande stycken.

### 2.3.3 Frågor om validitet

En betydande osäkerhetsfaktor är de olika specialarrangemangens *validitet*. Hur kan man veta att de verkligen stöder elever med läs- och skrivsvårigheter? Definitionen av läs- och skrivsvårigheter är flytande och det kan råda stora individuella skillnader elever emellan. En metod kanske passar en individ, men inte en annan.

I princip borde varje metod som används i skolan vara vetenskapligt testad. Ett specialarrangemang borde i teorin också bara gynna sådana elever som har vissa svårigheter. Elever utan svårigheter borde inte dra någon speciell nytta av arrangemangen. Att hörsel- eller synskadade elever i provsammanhang får använda sig av teckenspråk eller blindskrift är det knappast någon som ifrågasätter. Andra metoder, som t.ex. högläsning av provfrågor eller muntliga provsvar, kan vara svårare att ta ställning till. Enligt Fuchs och Fuchs (2001) borde ett specialarrangemang förorsaka en såkallad "differential boost" (differentiell ökning), vilket betyder att elever med speciella behov drar signifikant mera nytta av specialarrangemanget än elever utan speciella behov. Emellertid är detta svårt att testa i praktiken, då det skulle krävas stora sampel och kontrollgrupper för att få till stånd statistiskt signifikanta modeller (Fuchs & Fuchs, 2001). Studier kan också vara svåra att jämföra sinsemellan, då det finns en stor variation både i metoder och i elevers specifika behov (Pitoniak & Royer, 2001).

Det finns rätt mycket internationell forskning som testat olika anpassningsmetoder i provsituationer med varierande resultat. Några exempel nämns här.

Crisp, Johnson och Novaković (2012) testade provs språkliga utformning och layout bland engelska högstadiееlever med och utan dyslexi. Man testade bl.a. typsnitt och radlängd, information i punktform jämfört med löpande text, användningen av pronomen i texten, samt olika svarsformat (kryss i rutan jämfört med att eleven skriver svaret själv). Undersökningen visade inte på några signifikanta skillnader mellan de olika versionerna vare sig bland elever med eller utan dyslexi. I intervjuer framkom det dock att vissa elever kände sig mer bekväma med ett visst format framom ett annat. Exempelvis föredrog man typsnittet Arial framom Times New Roman, och information i punktform föredrogs framom löpande text. Crisp et al. (2012) drog slutsatsen att man i provsituationer kan överväga att använda sig av ett sådant format som elever känner sig bekväma med, eftersom detta kan minska stressen och därigenom åtminstone inte påverka elevers prestationer i negativ riktning.

Li (2014) undersökte i en metastudie, som baserade sig på 23 olika studier, effekterna av högläsning av provfrågor i ämnet matematik. Hon kom fram till att högläsning av provfrågor i matematik både gynnade elever med speciella behov och elever utan speciella behov – dock var nyttan större för elever med speciella behov. Det verkar alltså som om högläsning av matematikfrågor skulle skapa en "differential boost" hos

elever med speciella behov, men man måste ändå lägga märke till att arrangemanget även har positiva effekter hos elever utan speciella behov, vilket väcker frågor om både validitet och rättvisa. Vidare kom Li (2014) fram till att effekterna var större om provfrågorna lästes upp av en person istället för en datorröst eller inspelad version. Det är möjligt att personen som läser högt kan anpassa läsningen till eleven, eller till och med "hjälpa" lite för mycket genom att ge ledtrådar till rätt svar. Detta kan vara problematiskt med tanke på reliabiliteten. Sedan kan man dessutom påpeka att eleverna i de 23 olika studierna antagligen haft väldigt varierande speciella behov, vilket gör det svårt att dra slutsatser med tanke på elever just med läs- och skrivsvårigheter.

Det kan även vara svårt för lärare att ta ställning till vilka stödmeter som bäst passar elever med olika behov. Lärares kunskap och intuition kanske inte alltid räcker till. Helwig och Tindal (2003) undersökte effekterna av högläsning av matematikuppgifter i amerikanska låg- och högstudier. Resultaten i denna studie visade att lärares rekommendationer att använda högläsningssmetoden slog rätt i endast 50% av fallen – d.v.s. enbart hälften av eleverna med speciella behov presterade signifikant bättre när de fått lyssna på inbandade matematikfrågor.

Då man anpassar provmiljön utgår man ofta ifrån att elever kan koncentrera sig bättre om de får skriva prov i lugn och ro. Det finns emellertid väldigt lite forskning om hur väl anpassning av provmiljöer fungerar. I praktiken kan det också vara svårt att testa denna metod, då den ofta kombineras med andra stödmeter, som t.ex. högläsning av provfrågor eller muntliga svar, eftersom det kan vara svårt att urskilja stödmeterernas effekter ifrån varandra (Fuchs, Fuchs & Capizzi, 2005).

Att förlänga provtiden är en vanlig och ofta använd anpassningsmetod för elever med inlärningsvårigheter. Att denna metod skulle fungera i alla situationer är inte en självklarhet. Det finns forskning som visar att extra tid inte skapar en signifikant förbättring i prestationer hos elever med inlärningsvårigheter (Fuchs et al., 2005). Man kan utöver detta fråga sig *hur mycket* extra tid elever med inlärningsvårigheter behöver för att ha en skälig möjlighet att klara sig bra i prov. Osborne (1999) utförde en studie bland engelska studerande inom högre utbildning. Elever med och utan dyslexi utförde samma test, men de som hade dyslexi fick använda sig av tekniska hjälpmedel och 10 minuter längre tid på sig att utföra testet. Resultaten visade att studerande med dyslexi ändå presterade sämre än elever utan dyslexi. Osborne menade att den tiominuters extra tiden inte var tillräcklig. En tidigare studie av Runyan (1991, citerad av

Osborne, 1999), testade läsförståelse hos studerande med och utan dyslexi. Här fick eleverna tillåtelse att arbeta så länge de behövde för att bli klara. Runyans studie visade att studerandena med dyslexi klarade sig lika bra som studerandena utan dyslexi, bara de fick arbeta så länge de själva ville. (Osborne, 1999.) Sådana arrangemang, där elever får skriva prov så länge de vill, kan vara svåra att arrangera praktiskt i skolorna.

Man kan dra slutsatsen att det inte finns någon färdig, vattentät och valid metod som skulle passa i alla sammanhang. Valet av stödmétod måste göras individuellt och beaktande av elevers specifika behov – och inte ens det är en garanti för att man alltid lyckas.

#### **2.3.4 Frågor om rättvisa**

En viktig aspekt är även vad som uppfattas vara rättvist med tanke på både elever med och utan speciella behov. Å ena sidan ska elever med funktionsnedsättning ha en rättvis och rimlig möjlighet att visa vad de kan. Det vore oetiskt att försätta elever i en ofördelaktig situation på grund av deras funktionsnedsättning. Å andra sidan kan vissa specialarrangemang gynna alla elever om de skulle få tillgång till dem. I sådana situationer kan det hända att elever med funktionsnedsättning får orättvisa fördelar jämfört med sina klasskamrater. Situationen försvåras dessutom i och med att det finns en mångfald individuella skillnader i inlärnings-svårigheter och att det kan vara svårt att identifiera dessa svårigheter för att kunna erbjuda "rätt" sorts stöd. (Fuchs et al., 2005.)

Olika individer kan också ha olika uppfattning om vad som är rättvist. En studie av Bursuck, Munk och Olson (1999) visar att det finns skillnader i attityder hos elever med inlärnings-svårigheter och elever utan inlärnings-svårigheter. Elever med inlärnings-svårigheter ansåg bl.a. att det är rättvist att bli bedömd på basen av framsteg eller med justerad betygsskala, medan elever utan inlärnings-svårigheter inte ansåg det. Individuella mål och justerad betygsskala kan leda till att vitsord inte är jämförbara sinsemellan. En elev med individuell plan kanske får ett högre vitsord än en högpresterande elev, vilket kan uppfattas som orättvist med tanke på den högpresterande eleven. (Pope, Green, Johnson & Mitchell, 2009.) Att särbehandla vissa elever i bedömningen kan därför vara en politisk fråga i klassrummet. Bursuck et al. (1999) menar att lärare kan vara benägna att använda sig av sådana anpassningsmetoder som de tror att majoriteten av eleverna uppfattar som rättvisa och acceptabla.



Begreppet rättvisa kan även definieras på olika sätt av olika människor. En naiv föreställning av rättvisa kan vara att alla ska få samma sak eller att alla ska behandlas på samma sätt. Elever, lärare eller andra intressenter kanske inte inser att rättvisa kan innebära raka motsatsen; att alla *inte* ska få samma sak, eftersom alla har olika behov. Attityderna kan dock förändras med hjälp av utbildning och reflektion (Wiebe Berry, 2008).

Trots att skolor styrs av lagar, regler, läroplaner, skolsystem och kommuners anvisningar, kan betygsättningen av elever i slutändan ändå basera sig på lärares personliga filosofier och övertygelser. Lärares sätt att gå till väga kan vara mycket individuella och basera sig på personliga resonemang om vad som är rätt och fel. (Zoeckler, 2007.)

### **2.3.5 Övriga utmaningar**

Övriga utmaningar i bedömningen kan vara att elever med inlärningssvårigheter inte vill ta emot stöd, i rädsla om att en särbehandling stämplar dem som "specialelever" och får dem att sticka upp i mängden. Sådana elever är inte mottagliga för de stödåtgärder som erbjuds dem. (Ineland & Silfver, 2018.)

I bedömningen kan lärare även ha svårt att skilja på sådant som beror på elevers specifika svårigheter, och sådant som beror på att eleverna inte arbetat eller ansträngt sig tillräckligt. Det kan också vara osäkert om man i skolan använt sig av de optimala arbetssätten eller specialarrangemangen och om eleverna verkligen har fått rimliga förutsättningar att visa vad de kan. (Ineland & Silfver, 2018.)

Lärare kan också känna sig obekväma med att underkänna elever som kämpat hårt, men inte uppnått önskvärda resultat. Det finns en risk att elever, som upplever att de ansträngt sig och gjort sitt bästa, känner sig orättvist behandlade, vilket kan försämra både motivationen och självkänslan. Å andra sidan vore det också fel att godkänna elever som inte uppnått målen och inte har tillräckliga kunskaper för att klara av följande årskurs. (Jung & Guskey, 2010.)

I bedömningssituationer kan det även förekomma konflikter och motstridigheter. Lärare kan uppleva att skolans omständigheter, regler och anvisningar är i strid med deras egna uppfattningar om vad som vore bäst för eleverna (Pope et al. 2009). Lärare kan

även uppleva att betygskriterier är diffusa och ospecifika, och de kan känna sig ensamma i bedömningen (Ineland & Silfver, 2018).

Då elever får vitsord enligt en individuell plan kan man även reflektera över vilken betydelse och funktion sådana vitsord har, med tanke på elevens kunskapsnivå och möjligheter till fortsatta studier (Ineland & Silfver, 2018). Vad innebär det egentligen att ha en asterisk bredvid vitsordet på betyget? Ger betygen en realistisk bild av vad eleven kan? Man kan fråga sig hurudana förutsättningar en elev med svår dyslexi har att klara sig i gymnasiet, trots goda (anpassade) vitsord.

### 3 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Undersökningens forskningsuppgift är att beskriva, analysera och tolka hur lärare i högstadiet upplever bedömning och betygsättning av elever med läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). Vilka utmaningar kan bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter medföra? Syftet är även att undersöka vilka metoder och anpassningsåtgärder som tillämpas för att elever med läs- och skrivsvårigheter ska kunna visa vad de kan. På vilket sätt tryggas elevers möjligheter att bli bedömda på ett mångsidigt sätt, såsom läroplanen föreskriver? Vilka metoder upplever lärare att fungerar, och vilka upplever de att inte fungerar? Vidare undersöks bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter ur ett rättviseperspektiv. Upplever lärare att bedömningen är rättvis, med tanke på elever med svårigheter, och med tanke på elever utan svårigheter? Är bedömningen tillförlitlig och jämlik, enligt lärarna?

Forskningsfrågorna är följande:

1. Hur förhåller sig lärare till bedömning och betygsättning av elever med läs- och skrivsvårigheter?
2. Hur tryggar lärare elevernas möjligheter att visa sina kunskaper på ett adekvat sätt?
3. Anser lärarna att elever med läs- och skrivsvårigheter blir rättvist bedömda?

## **4 Genomförande**

Undersökningen genomfördes med åtta semistrukturerade, personliga intervjuer med fenomenografisk forskningsansats. I detta kapitel presenteras först kort undersökningens ontologiska och epistemologiska utgångspunkter. Efter detta diskuteras forskningsmetoden, valet av målgrupp, datainsamlingen och genomförandet av dataanalysen.

### **4.1 Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter**

I detta arbete är de ontologiska och de epistemologiska utgångspunkterna konstruktivistiska till sin karaktär. Detta innebär att verkligheten kan betraktas som subjektiv, kontextbunden och mångfacetterad. Enligt det konstruktivistiska synsättet, som är vanligt inom pedagogisk forskning, finns det inte en sann, objektiv verklighet, som skulle vara densamma för alla. Istället är verkligheten något som kan upplevas på olika sätt hos olika individer, beroende på t.ex. situation, social ställning, personliga erfarenheter, språk eller kultur. Verkligheten är något som människor erfar och förnimmer i sin omvärld, och kunskap om omvärlden kan skapas genom att man försöker tolka och förstå de olika mänskliga upplevelserna. Den kunskap som skapas i datainsamlingen och analysen är subjektiv och kontextuell, och forskaren är själv delaktig i det sammanhang som undersöks. (Heikkinen et al., 2005.) Kunskap kan således ses som något som aktivt produceras i interaktionen mellan den som forskar och den som blir utforskad (Kvale & Brinkman, 2014).

### **4.2 Forskningsmetod och forskningsansats**

#### **4.2.1 Kvalitativa intervjuer**

Datainsamlingsmetoden i detta arbete är semistrukturerade, personliga intervjuer. Intervju ter sig som en naturlig metod då man vill komma åt människors upplevelser av ett visst fenomen – man vänder sig till dem och frågar vad de tycker. Intervjuer är ett flexibelt arbetsredskap som möjliggör insamling av mångsidig och detaljerad information. Med hjälp av intervjuer kan forskaren få en djupare insikt i hur människor tänker kring olika fenomen, samtidigt som intervjupersonerna själva har möjlighet att aktivt delta i forskningen. (Kvale & Brinkman, 2014; Atkins & Wallace, 2012.)

En alternativ intervjumetod som kunde ha varit aktuell är fokusgruppsintervjuer. Man kunde ha samlat ihop några lärare och låtit dem reflektera tillsammans om bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter. I fokusgruppsstudier är dock själva gruppdynamiken och människors sätt att kommunicera med varandra ofta en central del av forskningen (Kamberelis & Dimitriadis, 2013), vilket denna undersökning inte primärt intresserar sig för. Medlemmarnas bakgrund, status och inre maktrelationer kan ha en avgörande effekt på diskussionen i fokusgruppen, vilket kan leda till att alla kanske inte vågar uttrycka sina åsikter. Det är möjligt att personer vågar uttrycka sig mer öppet om de intervjuas individuellt, men det är inte heller en självklarhet. En risk med personliga intervjuer kan vara att den intervjuade inte har förtroende för den som intervjuar. (MacNaghten & Myers, 2004.)

En kvalitativ intervju består av ett samtal mellan intervjuare och den som blir intervjuad, och det finns inga tydligt definierade metoder för hur en intervju ska utföras. Intervjuer kräver att forskaren är väl förberedd och insatt ämnet, och samtidigt är öppen för nya aspekter. Under intervjutillfället är samspelet mellan den som intervjuar och den intervjuade viktigt, likaså den sociala relationen mellan de två. För att en intervju ska bli lyckad måste den intervjuade ha förtroende för forskaren, och det är önskvärt att intervjun sker under sådana omständigheter att den intervjuade kan och vågar uttrycka sig öppet. Viktigt är att notera att intervju aldrig är ett jämlikt samtal mellan två parter. Forskaren är den som valt forskningstema och den som styr konversationen. (Kvale & Brinkman, 2014.) Forskaren har dessutom "tolkningsmonopol" på det som den intervjuade *egentligen* menade (Kvale & Brinkmann 2014, s. 52).

Intervjun kan kritiseras för att den inte är standardiserad och för att det inte finns tydliga procedurer för hur informationen ska analyseras och tolkas. Metodens stora "friheter" kan ställa till med problem med validitet och reliabilitet. Det kan utmanande att analysera de enorma mängderna data som intervjuerna genererar och att tolka komplexiteten i respondenternas svar. Dessutom måste det beaktas att kontexten och intervjuaren påverkar situationen. Intervjuaren bör även reflektera över huruvida de intervjuade verkligen talat "sanning" och vilka svar man skulle ha fått om någon annan person intervjuat dem. Dock har man under intervjutillfället möjlighet att ställa följdfrågor för att kontrollera att intervjupersonen har förstått frågan rätt, eller för att kontrollera att forskaren tolkat intervjupersonens svar rätt ("du menar alltså att..."?). (Atkins & Wallace, 2012.) Forskaren kan även återkomma till intervjupersonen i ett senare skede och låta personen läsa igenom materialet och kontrollera att det verkligen var så hen menade.

Intervjun kan även kritiseras för att tolkningen skulle snedvridas enligt forskarens egen inställning, bakgrund eller förväntningar. Intervjufrågorna kan vara alltför "ledande", intervjuaren kanske inte är "tillräckligt empatisk", eller så sker intervjun i någon opassande situation. Kring intervjun finns tankar om olika ideal: den ska ske i en lugn, trygg, bekväm och avslappnande miljö, intervjuaren ska vara "neutral" och inte förorena sitt data med sina egna värderingar (Rapley, 2007.) Rapley (2007) hävdar dock att det aldrig finns ideala intervjuer. Ingen person eller plats är helt och hållet neutral. Som intervjuare kan man inte vara neutral, eftersom man svarar på tal och väljer vilka frågor som följs upp. Däremot kan intervjuaren sträva till att ställa neutrala, icke-ledande frågor och låta bli att uttrycka sina egna tankar och åsikter under intervjun. Intervjuaren behöver emellertid inte vara överkritisk mot sig själv. Enligt Rapley (2007) behöver forskaren inte extraordinära kompetenser för att utföra en intervju. Sist och slutligen handlar det om en mänsklig interaktion. Viktigt är dock att forskaren i sin analys kan reflektera över det som skedde under interaktionen, dvs hur diskussionen och kunskapen konstruerades i det sammanhanget. Dock kan forskaren aldrig göra något annat än erbjuda versioner av sin egen erfarenhet. (Rapley, 2007.)

#### **4.2.2 Fenomenografisk forskningsansats**

Fenomenografi är en kvalitativ forskningsansats som är lämplig för att analysera data insamlad från semistrukturerade intervjuer. Den fenomenografiska ansatsen är en explorativ, induktiv ansats som baserar sig på empiriska data, samtidigt som den samverkar med kunskap, teori och forskarens förförståelse (Uljens, 1989; Dahlgren & Johansson, 2019). Inom fenomenografin utgår man i allmänhet inte ifrån en färdig teori eller ett färdigt definierat mätinstrument, utan låter teorin växa fram ur det empiriska materialet (Uljens, 1989). Termen fenomenografi myntades för första gången i början av 1980-talet och inriktningen härstammar från pedagogisk forskning om människans lärande (Marton, 1981; Uljens, 1989). Fenomenografin strävar till att beskriva, analysera och förstå människors upplevelser av sin omvärld. Inom fenomenografin intresserar man sig för hur verklighen *uppfattas vara* snarare än vad verkligheten *är*. Till skillnad från fenomenologin, som studerar fenomen, fokuserar fenomenografin på människors *upplevelser* av fenomenen. Människors erfarenheter, tolkningar, förståelse och sinnesintryck av verkligheten anses vara tillräckligt intressanta i sig (Marton, 1981).

Fenomenografin intresserar sig för hur människor förstår och beskriver sina upplevelser av olika företeelser. Av särskilt intresse är att företeelser kan upplevas på

olika sätt hos olika individer. Om man intervjuar olika personer om hur de upplever något kan man sannolikt skönja ett visst antal olika sätt att uppleva fenomenet på. Detta antal uppfattningssätt kallas för *utfallsrummet* för det ifrågavarande fenomenet. Utfallsrummet är dock inte en heltäckande beskrivning av alla människors upplevelser, utan det representerar upplevelserna hos just det samplet. Om man utökar antalet intervjuer är det mycket möjligt att man finner fler vinklingar och förhållningssätt till företeelsen. (Dahlgren & Johansson, 2019.) Studien söker inte objektivitet, utan strävar till att beskriva och få en djupare förståelse för hur bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter kan se ut i lärares ögon. Om studien utvidgades till att omfatta även t.ex. elevers upplevelser av fenomenet, skulle utfallet kunna se annorlunda ut.

Denna undersökning är inte renodlat fenomenografisk, eftersom analysen är både deduktiv och induktiv till sin karaktär. Forskningen kan anses vara fenomenografisk ur den synvinkeln att man undersöker en grupp människors upplevelser av ett fenomen, dvs. lärares upplevelser av bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter. Man kan även diskutera vad som *egentligen* är induktivt, dvs. sådant som forskaren återkommande kan se "stiga upp" ur forskningsmaterialet. Braun och Clarke (2006) påpekar att intervjuaren med sin teoretiska kunskap och sina forskningsfrågor själv aktivt påverkar det som diskuteras under intervjun. Med andra ord kan vissa aspekter som "induktivt" stiger upp i materialet vara förorsakade av intervjuarens egna val och intresse.

### 4.3 Målgrupp och datainsamling

Datainsamlingen består av åtta semistrukturerade, personliga intervjuer med lärare som arbetar i två finlandssvenska högstudier. Att just högstadielärare valdes beror på att man enligt läroplanen (Glg, 2014) i högstadiet måste bedöma elever med siffervitsord. Vitsorden har en avgörande inverkan på elevers fortsatta studiemöjligheter.

Skolornas rektorer kontaktades per e-mail under hösten 2019 och de godkände skolornas medverkan i studien. Forskningslov erhöles i ifrågavarande kommuner. Lärarna kontaktades både per e-mail och personligen. De etiska principerna om informerat samtycke och konfidentialitet tillämpades. På grund av arbetets snäva tidsramar var urvalet delvis ett bekvämlighetssample. Det hände även att jag fick

kontakt med lärare genom rekommendationer av andra lärare. Lärarna samtyckte muntligt till att delta i intervjuerna.

Intervjuerna ägde rum i respektive skola mellan november 2019 och februari 2020. Samtliga lärare var behöriga ämneslärare och deras arbetserfarenhet varierade mellan ett och 21 år. Fem av lärarna undervisade i språk och tre i läsåmnen. För att skydda lärarnas identitet anges inte exakt vilka ämnen de undervisade i. Till kategorin "språk" hör ämnena svenska och litteratur, finska, engelska, tyska, franska, spanska och ryska och till kategorin "läsåmnen" hör ämnena historia, samhällslära, biologi, geografi, fysik, kemi, religion och livsåskådning. Undersökningen omfattar inte lärare som undervisar i färdighetsämnen, som t.ex. bildkonst, musik, slöjd eller gymnastik, då dessa ämnen inte kräver lika stor läs- och skrivförmåga som språken och läsåmnena.

Intervjuerna utfördes i avskilda utrymmen i skolbyggnaden. Intervjuerna förlöpte relativt ostörda. Den totala intervjutiden för samtliga intervjuer var 3 timmar, 58 minuter och 48 sekunder. Den längsta intervjun tog ungefär 46 minuter och den kortaste ungefär 19 minuter. Intervjuerna bandades in och transkriberades. Det transkriberade materialet bestod av 57 sidor text med typsnittet Times New Roman, textstorleken 10 och radavståndet 1.

Under intervjuerna användes en intervjuguide med riktgivande frågor (se bilaga 1). Intervjuguiden justerades något efter de två första intervjuerna, då jag upplevde att frågorna fungerade bättre i en viss ordning. Bilaga 1 är den justerade versionen som användes under majoriteten av intervjuerna. Under intervjuerna var diskussionen med respondenten relativt fri, och följdfrågor ställdes i olika utsträckning beroende på interaktionen med respondenten.

## **4.4 Dataanalys**

Det insamlade materialet analyserades med hjälp av tematisk analys. Den tematiska analysen är en flexibel analysmetod som lämpar sig för att analysera innehållsrika och detaljerade kvalitativa data. Med hjälp av tematisk analys kan forskaren identifiera och analysera olika mönster och teman i det insamlade materialet. En tematisk analys komprimerar informationen till det väsentliga, samtidigt som den beaktar kontexten och komplexiteten i materialet. I den tematiska analysen strävar man till att beskriva och



tolka materialet. Uppmärksamhet fästs både vid sådant som intervjupersonerna säger explicit och sådant som kan vara mer dolt eller underförstått i respondenternas yttranden. Den tematiska analysen kan vara både induktiv och deduktiv till sin karaktär. Teman kan skapas enligt forskningsfrågorna, men de kan även basera sig på nya aspekter i materialet som anses vara relevanta. Forskningsprocessen ses inte som en linjär process där man systematiskt går från ett skede till ett annat, utan forskaren går ofta fram och tillbaka mellan det transkriberade materialet och de kodade temana. (Braun & Clarke, 2006.)

En svaghet med den tematiska analysen är att det inte finns tydliga anvisningar för hur analysprocessen ska se ut eller på basen av vad de olika temana ska bestämmas. Forskaren behöver därför vara reflexiv, systematisk och konsekvent, och i redovisningen av resultatet ska man beskriva och diskutera hur man gått till väga då man identifierat de olika temana. (Braun & Clarke, 2006.)

Studiens åtta intervjuer transkriberades ordagrant. För att underlätta läsningen av det transkriberade materialet stavades orden ortografiskt och inte uttalsmässigt, med undantag för några vanligt förekommande småord (t.ex. transkriberades ordet "inte" ofta som "int"). För att öka läsbarheten tillsattes kommatecken i den transkriberade texten. Här lades särskild vikt vid att kommatecknen inte fick förändra innebörden i det som uttryckts. Kommatering kan nämligen ha en stor inverkan på hur texter förstås (Braun & Clarke, 2006). Även respondenternas nonverbala yttringar, som t.ex. pauser, harklingar, skratt och betoningar, och i vissa fall även röstens tonläge (t.ex. viskningar), markerades i transkriberingen om de ansågs kunna ha en betydelse. Transkriptionen är emellertid inte på sådan nivå att pausers längd skulle ha mätts eller att satsmelodin skulle ha beaktats. En sådan detaljnivå anses inte vara nödvändig för tematiska analyser, och lämpar sig bättre för andra typers kvalitativa analyser som t.ex. samtalsanalys eller diskursanalys (Braun & Clarke, 2006). Från transkriptionen har utelämnats sådant prat som inte har med forskningen att göra. Under intervjuerna hände det några gånger att elever eller andra personer oväntat kom in i rummet. En av intervjuerna måste tillfälligt avbrytas och fortsätta senare, då ett falskt brandalarm gick på i skolan. Merparten av intervjuerna förlöpte dock lugnt utan störande faktorer.

Det transkriberade materialet lästes igenom flera gånger. Det som eftersträvades var att finna kärnan, eller "essensen" i innehållet, utan att lämna bort något viktigt, och utan att någon enskild detalj skulle styra tolkningen alltför mycket i någon riktning. Då jag

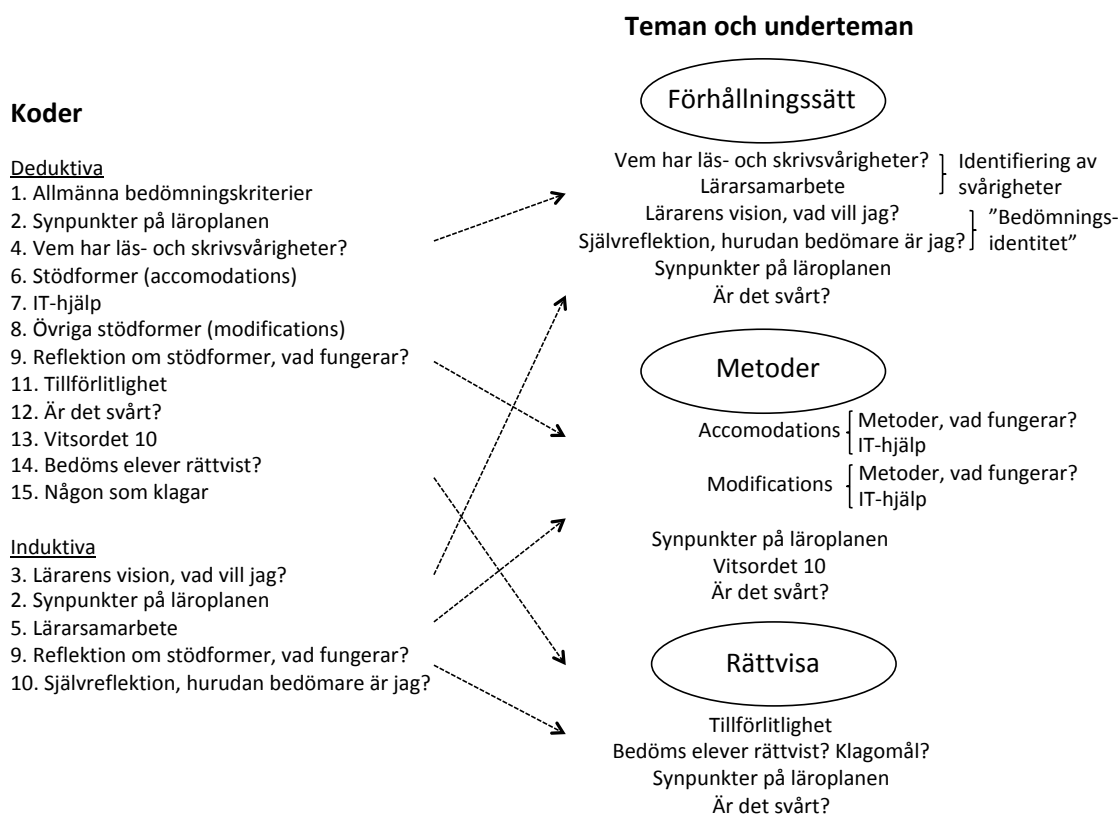
läste igenom materialet strävade jag efter att arbeta systematiskt och ge alla insamlade data lika mycket uppmärksamhet.

Efter den första läsningen skapades en preliminär kodning med hjälp av programmet Excel. Den inledande kodningen gjordes per respondent. Respondenterna ordnades i slumpmässig ordning och namngavs alfabetiskt: Anita, Bosse, Charlotta, Daniel, Eva, Fabian, Gunilla och Henrik. Bland respondenterna fanns både kvinnor och män, men pseudonymerna indikerar inte personens kön – Anita kan lika väl vara en man i verkligheten. Respondenternas kön är inte relevant i denna forskning. Samplet är litet och det skulle varken vara möjligt eller ändamålsenligt att forska i om det föreligger likheter eller olikheter i uppfattningar beroende på kön. Skolorna döptes till Skola 1 och Skola 2. Av lärarna arbetar fyra i Skola 1 och fyra i Skola 2.

Kodningen baserade sig på respondenternas olika yttringar i det transkriberade materialet: citat, ord, fraser, meningssekvenser, meningsfulla helheter som uppkommit under intervjun, eller forskarens tolkning av det som uttryckts. Viktigt var även att ta i beaktande den kontext respondenterna intervjuats i samt deras personliga sätt att uttrycka sig. Personer kan ha olika jargong och de kan uttrycka sig humoristiskt eller ironiskt. Att en respondent uttrycker att "bedömning är ett jävelskap" och att hen inte vet om hen bedömer "helt från röven eller inte" behöver inte nödvändigtvis betyda att personen i fråga är helt bortkommen då det gäller bedömning. Det kan vara ett uttryck för att man anser att bedömning är komplext, att man är frustrerad, eller så kan det handla om humor, eller alla dessa samtidigt.

Materialet lästes igenom en gång till och koderna kontrollerades och kompletterades i Excel. I analysen och resultatredovisningen arbetade jag parallellt med både koderna och det transkriberade materialet och gick flera gånger fram och tillbaka mellan de olika materialen.

De koderna som genererades av det transkriberade materialet var både deduktiva (teoribaserade) och induktiva (materialbaserade). Koderna sammanfattades och grupperades i teman och underteman. Tre huvudteman, *förhållningssätt*, *metoder* och *rättvisa*, bildades i enlighet med forskningsfrågorna. Koderna och tematiseringen illustreras i figur 2.



Figur 2. Tematisk analys

Enligt Braun och Clarke (2006, s. 36) bör temana i en tematisk analys vara koherenta (inbördes sammanhängande), konsekventa och särskiljande. I analysen i figur 2 kan man dock notera att undertemana "synpunkter på läroplanen" och "är det svårt?" finns under samtliga huvudteman *förhållningssätt*, *metoder* och *rättvisa*. Detta beror på att fenomenen kan ses ur olika synvinkel. Lärare kan förhålla sig på ett visst sätt till läroplanen, t.ex. kan de tycka att den är mångsidig och gynnar elever med svårigheter, och då kan detta anses höra till temat *förhållningssätt*. Läroplanen kan däremot också ses ur *metodsynvinkel*, t.ex. med tanke dess bedömningskriterier. Slutligen kan läroplanens mångsidiga bedömningsmetoder även anses vara en del av temat *rättvisa*, då alla elever ska ha rätt till likvärdig bedömning. Likaså är temat "är det svårt" placerat under samtliga huvudteman. Här avses olika utmaningar då det gäller bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter t.ex. i sådana fall då lärare inte vet exakt hurudana svårigheter elever har eller vad de beror på, vilket sannolikt har konsekvenser för samtliga huvudteman: hur lärare förhåller sig till bedömningen, vilka stödmetoder som används, och vad som uppfattas vara rättvist.

## 5 Forskningsresultat och tolkning av resultaten

Forskningsresultat presenteras här i samma ordning som forskningsfrågorna och temana som identifierats i analysen.

### 5.1 Lärares förhållningssätt till bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter

Lärarna i studien uppger att de i huvudsak vet vilka elever som har läs- och skrivsvårigheter. Lärarna menar att de märker elevers läs- och skrivsvårigheter rätt fort, ofta ungefär inom en månad efter att de börjat undervisa eleverna, beroende på undervisningsämne. För lärare i ämnen med ett mindre antal årstimmar kan det ta något längre att upptäcka elever med olika svårigheter.

Helhetsansvaret att kartlägga elevers svårigheter, stöda dem och skapa konkreta stödplaner anses i första hand ligga på skolans speciallärare. Både lärarna i Skola 1 och Skola 2 uppger att specialundervisningen förser lärarna med information om sådana elever som är i behov av stöd eller anpassad bedömning. Lärare kan få tillgång till elevernas stödplaner via skolans digitala system eller genom interaktion med speciallärarna. Vid frågor och oklarheter känner lärare att de behöver konsultera skolans speciallärare. Samarbetet med specialundervisningen ses som synnerligen viktigt.

”att när du tänker på de här frågorna, dyslexi, med möjligheter till avvikelser [från sedvanlig bedömning] så talar jag alltid med den som är expert på området, och det är vår speciallärare” (Bosse, 209-210)

Lärarna uppger att det kan vara svårt speciellt i början av sjunde klassen, då det kommer många nya elever från flera olika ställen, och då man inte ännu har lärt känna eleverna. Enligt lärarna är elevernas stödplaner inte heller alltid uppdaterade, och även om de skulle vara det så kan det vara svårt att veta på vilket konkret sätt eleven fått stöd i sin tidigare skola. Så finns det också sådana fall då elever inte har någon stödplan överhuvudtaget, trots att ämnesläraren anser att en sådan borde finnas. Då kan frågan diskuteras med specialundervisningen.

Oavsett om elever har tillräckliga stödplaner eller inte är lärarnas inställning till elever med svårigheter tillmötesgående. Att elever med läs- och skrivsvårigheter ska stödjas ses som grundläggande rättighet, precis i enlighet med det som står i läroplanen.

”nå det beror på vad man menar med specialarrangemang, för vissa saker upplever jag att snarare är en rättighet som varje tonåring behöver ha” (Anita, 92-93)

Lärarna uttrycker en genuin vilja att hjälpa elever på bästa möjliga sätt. Lärarna talar om att de tänker på elevernas bästa och att de försöker bedöma till elevernas fördel. De vill ge eleverna stöd, beröm och uppmuntran.

”när man ger vitsord vill man stöda positiv utveckling” (Gunilla, 218)

”när jag märker att det är liksom helt tydligt att eleven har läs- och skrivsvårigheter, även om det inte finns ett utlåtande på det, så /---/ jag ser ingen orsak att vara liksom extra hård med det /---/ det är onödigt att försöka hacka ner på den sen” (Charlotta, 114-117)

”jag är inte den läraren som brukar vara jättehård i de där provsituationerna” (Daniel, 103)

”nu måste du ju vara human när du är lärare” (Bosse, 301)

Lärarnas uttalanden tyder på att de vill identifiera sig som uppmuntrande, stödande och mänskliga bedömare. De uppger att de är beredda att vara flexibla och vill inte vara oskäligt stränga i bedömningen, om de ser att elever har svårigheter.

Då det kommer till bedömningen i läroplanen (2014) anser lärarna att den med sin mångfald gynnar elever med läs- och skrivsvårigheter. Enligt läroplanen ska ju bedömningen ske på ett mångsidigt sätt och elever ska erbjudas olika möjligheter att uppvisa sina kunskaper. Samtliga lärare uppger att skriftliga prov och förhör endast representerar en del av slutvitsordet. Faktorer som lärare också beaktar är, något beroende på det ämne de undervisar i, elevernas muntliga förmåga, timaktivitet, kommunikativa färdigheter och arbetsprocesser. Elever med utmaningar inom ett område kan vara starka inom ett annat. Om man har svårigheter med text kan man kompensera genom att vara aktiv på timmen eller redovisa sina kunskaper muntligt.

Lärarna reflekterar även över att mångfalden ska genomsyra hela undervisningen och inte bara bedömningen. Det handlar också om att planera undervisningen så att elever ges förutsättningar att visa sina kunskaper på olika sätt.

”har eleven hela vägen haft möjligheten att visa sitt mångsidiga kunnande, att har jag som lärare från början gett t.ex. alla elever möjlighet att visa vad de förmår /---/ eller har jag haft dem att ständigt skriva med penna på papper, så då får de ju inte tillgång till den här rättigheten.” (Anita, 294-298)

Det råder en viss skillnad i förhållningssätt beroende på det ämne lärarna undervisar i. Inom läsåmnena menar lärare att det i första hand är innehållet som räknas, inte den språkliga utformningen. Samtliga tre ämneslärare uppger att stavfel inte har någon som helst betydelse för elevens vitsord. I läsåmnena kan svårigheter med bedömning i vissa fall uppstå t.ex. om elevernas handstil är svår att tyda, eller om den skriftliga produktionen är oklar och osammanhängande. I sådana fall går det bra att i ett senare skede kolla upp med eleven vad hen menade.

För språklärare kan dock situationen vara mer komplicerad, eftersom skriftlig förmåga är en del av ämnets centrala innehåll och uttryckligen ska bedömas. Lärare uttrycker en viss osäkerhet om hur de ska beakta elevernas stavfel. Det kan emellanåt vara svårt att veta om stavfelen beror på läs- och skrivsvårigheter, eller på svaga språkliga kunskaper eller andra svårigheter. Lärarna uppger att de försöker bedöma till elevens fördel, så långt det går. Det krävs övervägande, erfarenhet och fingertoppskänsla.

"det där tycker jag är ganska svårt egentligen, att veta att vad det nu är som det [stavfelen] sist och slutligen beror på, är det mer allmänt liksom så där att man till exempel inte läser tillräckligt mycket, att man har liksom inte det där läsflytet /---/ att de inte hör hur det ska vara" (Henrik, 216-217)

"gränsdragningen för mig har väl kanske varit då att sen när det på riktigt är oigenkännbart vad som avses, så då brukar jag ta fel" (Charlotta, 155-156)

"det är inte heller lätt att dra den där gränsen [när stavfel ska beaktas] och jag tror att /-- / med den här erfarenheten så då liksom (.) sunt förnuft, liksom" (Eva, 248-249)

"jag har nog faktiskt brukat göra så, att skriver eleven det [ordet] helt som man uttalar det, så ger jag ett poäng, men sen om jag märker att ordet inte är riktigt som det ska vara, utan det är kanske ett lite påhittat ord, så då ger jag ju inte" (Fabian, 112-115)

Då det kommer till språkundervisningen kommenterar Fabian att det i skolor kan förekomma uppfattningar om att främmande språk skulle vara alltför krävande för elever med läs- och skrivsvårigheter. I studiehandledningen kan elever med språkliga svårigheter t.o.m. avrådas från att välja ett främmande språk. Han vill trots detta ändå betona att alla elever ska ha rätt att få välja vilket språk de vill, oavsett deras svårigheter. Om det hos eleven finns intresse och iver för ett främmande språk, borde undervisningens uppgift vara att uppmuntra eleven och erbjuda lämpligt stöd.

## 5.2 Metoder för anpassad bedömning

Lärarna uppger att bedömningen kan anpassas och modifieras på olika sätt. De olika metoderna som de använder sig av sammanfattas i tabell 2 och diskuteras i efterföljande stycken.

Tabell 2

*Sammandrag, metoder för anpassad bedömning*

Anpassad bedömning	Frekvens (8 lärare)	Kommentar
<b>Presentation av provuppgift</b>		
Luftigare text, typsnitt, radavstånd	0/8	
Avlägsnande av onödiga bilder och grafik	0/8	
Nyckelord med fet stil	0/8	
Språklig utformning	1/8	Intuitivt språk
Provfrågan läses högt/förklaras för eleven	8/8	
Användning av tekniska hjälpmedel	0/8	Inte under prov, dålig kunskap
<b>Provsvär</b>		
Muntlig komplettering	8/8	Komplettering med ämneslärare
Användning av tekniska hjälpmedel	0/8	Inte under prov, dålig kunskap
<b>Provmiljö</b>		
Prov i liten grupp	8/8	Mer systematiskt i skola 2
<b>Tidsplanering</b>		
Förlängd provtid	8/8	Ungefär 15 min extra tid
Komplettering senare	8/8	Flexibilitet
<b>Bedömning enligt individuella målsättningar</b>		
Bedömning enligt framsteg	0/8	Inte om eleven har enbart dyslexi
Bedömning enligt tyngdpunktsområden	2/8	Kortare prov
Bedömning enligt ansträngning och processer	8/8	Timaktivitet, ingår i LP
Bedömning enligt modifierad skala	2/8	Dubbelbedömning
<b>Övriga metoder som kom upp i intervjuerna</b>		
Bortser från stavfel helt och hållet	3/8	Ämneslärare
Bortser från stavfel om ord skrivs som uttalas	3/8	Språklärare
Användning av spellcheck i Office-programmen	5/8*	Används vid skriftliga arbeten (ej prov)
Elever får välja om de gör uppgift muntligt/skriftligt	1/8	

\* i intervjuerna berättade fem av lärarna att deras elever använder sig av Office-program; det utesluts inte att alla åtta lärare skulle göra det.

### 5.2.1 Anpassningar

#### 1) Hur provuppgiften presenteras

Enligt lärarna skriver alla elever huvudsakligen samma prov och provuppgifterna presenteras på samma sätt för alla. Provens språkliga utformning och visuella utseende är desamma, oberoende av om elever har läs- och skrivsvårigheter eller inte. Lärarna uppger att de ibland brukar anpassa prov till elevers individuella behov, men att det oftast gäller sådana elever som har mer omfattande svårigheter än endast läs- och skrivsvårigheter. En sådan anpassning skulle även kräva att eleven har särskilt stöd och en individuell plan.

Däremot reflekterar lärare över hur provfrågorna presenteras och formuleras i allmänhet. Man vill minimera risken för missförstånd. Exempelvis uppger Daniel att han noggrant överväger formuleringarna på sina prov och att han medvetet undviker sådana ord som erfarenheten har visat att elever kan ha svårt att förstå. Istället för att använda begreppet *kombinera* kan eleven ombes att *dra streck* mellan olika objekt. Charlotta, Fabian och Anita reflekterar över huruvida deras provuppgifter är uppbyggda på ett sådant sätt att elever verkligen kan visa sina kunskaper på bästa möjliga sätt. Fabian och Anita har båda testat förkortade prov i sådana grupper där det funnits många elever med svårigheter och de upplever goda resultat.

Lärarna uppger att provfrågor vid behov kan läsas upp högt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Skola 2 är här något mer systematisk i detta avseende än Skola 1, då man i Skola 2 har infört ett system med provdagar en gång i veckan och indelning av elever i olika grupper. Elever med läs- och skrivsvårigheter kan få skriva prov i en liten grupp, och den lärare som har ansvar för den lilla gruppen kan läsa provfrågan högt vid behov. Provfrågor kan även läsas högt för elever i Skola 1, och små provgrupper ordnas även där. Lärarna i båda skolorna berättar att de ofta brukar hjälpa elever under provtillfället genom att gå omkring och kontrollera om elever har förstått provuppgiften, och förklara sådana uppgifter som verkar oklara.

Ingen av lärarna säger sig använda tekniska hjälpmedel för att förbättra provets presentation. Textläsande appar används inte. Under intervjutillfällena kom det inte heller upp något som skulle indikera att elever skulle få lyssna på provfrågor på band.



## **2) Hur eleven svarar på provuppgifterna**

Samtliga lärare uppger att elever med läs- och skrivsvårigheter har rätt till muntlig komplettering i prov. Muntlig komplettering verkar vara ett standardverktyg i båda skolorna. I Skola 2 sker den muntliga kompletteringen i den lilla provgruppen, där man samlar elever med olika svårigheter. Eleven måste beviljas "rättighet" att få skriva prov i lilla gruppen. Detta bestäms på förhand i samråd med elev, lärare och speciallärare, men med en viss flexibilitet. Skriver man prov i stora gruppen, som ofta består av 30 elever, är muntlig komplettering inte möjlig. Henrik, som arbetar i Skola 1, berättar att han även under förhörstillfällen (under vanlig lektionstid) brukar vara flexibel och låta elever komplettera muntligt vid behov. Elever kanske placeras lite avskilt i klassrummet och "så får de viska så att inte någon annan ska höra".

Under provtillfällena får eleverna huvudsakligen inte använda tekniska hjälpmedel. Provskrivning på dator är ovanligt och appar är inte i användning. Då det gäller annan sorts elevarbete än prov, som t.ex. skriftliga arbeten, uppsatser, portfolios och liknande, är det däremot vanligt att elever använder sig av stavningskontrollen i Office-programmen. I skolorna används olika former av Word och PowerPoint, både på dator och i olika onlineversioner. Några specialiserade verktyg för just läs- och skrivsvårigheter i stil med SpellRight, StavaRex eller Saida används inte för närvarande.

Lärarnas uppfattningar av IT-hjälpmedel är varierande. En stor del av lärarna medger att de inte är så insatta i ämnet, och att de helt enkelt inte känner till vilka hjälpmedel som finns och hur de fungerar. Anita anser dock stavningskontrollen i Word är tillräcklig. Enligt henne har programmet utvecklats mycket och det har goda egenskaper. De röda och blå understreckningarna i Word uppmärksammar elever på de fel de gör, och uppmuntrar dem till att använda olika skrivstrategier. Word är även ett program som är nyttigt att lära sig, eftersom det används på många framtida arbetsplatser. Anita påpekar dessutom att användandet av specialprogram eller utrustning kan vara känsligt och att elever i högstadieåldern inte vill stämplas som "annorlunda". I motsats till Anita uttrycker andra lärare frustration över hjälpmedlet i Word. Charlotta och Henrik anser att programmet inte alls är tillräckligt bra när det gäller att hitta stavfel – trots att eleverna använder det, blir det fel ändå.

## **3) Provmiljön**

Enligt lärarna kan elever med läs- och skrivsvårigheter vid behov skriva prov i en liten grupp, eller på ett avskärmat ställe. De elever som har rätt att vara i lilla gruppen är inte

hugget i sten, utan det finns möjlighet till diskussion. Man kan pröva sig fram till det som passar eleven bäst. På basen av intervjuerna verkar prov i liten grupp vara ett mer standardiserat verktyg i Skola 2 än i Skola 1. Skola 2 har en tendens att lägga ihop alla elever med svårigheter och alla stödåtgärder i samma grupp. Om en elev skriver prov i lilla gruppen har hen således samtidigt även rätt till muntlig komplettering och extra provtid (se följande stycke), vilket inte är fallet om eleven skriver provet i den "vanliga" gruppen. Situationen i Skola 1 verkar i det avseendet mindre systematisk, men möjligen mer flexibel.

#### **4) Tidsplanering**

Lärarna uppger att elever med svårigheter har rätt till förlängd provtid. Den förlängda provtiden är vanligtvis ungefär 15 minuter lång. I Skola 2 finns det dessutom en möjlighet för alla elever att börja provet redan 15 minuter före den egentliga provtiden, vilket gör att den extra tiden kan bli upp till 30 minuter lång. Att elever ska få tillräckligt med tid på sig att slutföra prov ses som naturligt, oberoende om eleven har svårigheter eller ej. Lärarna anser att den extra tiden stort sett är av lämplig längd. Elever som inte hunnit bli färdiga trots den extra tiden kan även få möjligheten att komplettera senare.

Extra provtid har sina fördelar. Charlotta och Daniel konstaterar att extra tid kan ge bättre möjligheter för lärare att kolla upp om elever har förstått provuppgifterna. Den extra tiden ger också bättre förutsättningar för muntlig komplettering. Dock är den extra tiden inte alltid till nytta för eleven. Anita reflekterar över att extra tiden inte alltid hjälper, om eleven t.ex. är omotiverad eller inte har tillräckliga kunskaper.

Eva uppger att hon kan dela upp ett prov i olika etapper, om hon märker att en elev inte hinner bli färdig inom utsatt provtid. Hon menar att texttunga avsnitt, som t.ex. läsförståelser, kan göras under ett senare tillfälle. På så sätt hinner elever med läs- och skrivsvårigheter bättre fokusera på det övriga innehållet under provet. Bosse uttrycker också att han kan vara flexibel med provtidtabeller.

"om den [tiden] inte räcker och man märker att eleven inte har hunnit, och ofta säger eleven det själv också, att jag hann int /---/ jag brukar nog ge dem en chans, jag anser att inlärningen är viktigare än att man ska hålla på och tänka, att okej nu är det här int rättvist gentemot andra, jag har haft elever som av misstag har hoppat över en sida, de har fått komma och komplettera samma dag" (Bosse, 291-298)

Flexibiliteten i tidtabeller kan med andra ord gälla alla elever, inte bara sådana som har specifika svårigheter.

### 5.2.2 Modifieringar

Modifieringar innebär sådana förändringar som i princip förändrar vitsordsskalan och skulle kräva särskilt stöd och individuell plan. Lärarna uppger att det oftast gäller sådana fall då elever inte enbart lider av läs- och skrivsvårigheter, utan av andra svårigheter också, eller då eleverna har så grava svårigheter att de placerats i specialklass. Gränsen mellan olika former av stöd känns däremot vag i praktiken, och lärare kan bedöma olika från fall till fall.

#### ***1) Bedömning enligt framsteg i den individuella planen och bedömning enligt framsteg jämfört med tidigare prestationer***

Att man skulle bedöma elever enligt deras framsteg är inte något som kommer upp i intervjuerna. Detta beror troligtvis på att läs- och skrivsvårigheter inte anses vara så allvarliga att detta skulle vara aktuellt. Enligt lärarna baserar sig slutbedömningen på kunskapskriterierna i läroplanen, och inte på hur mycket framsteg eleven har gjort.

#### ***2) Bedömning enligt prioriterat arbete eller tyngdpunktsområden***

Två av lärarna, Fabian och Anita, uppger att de ibland brukar bedöma elever enligt tyngdpunktsområden. Det handlar om sådana fall då man upptäckt att elever har svårigheter inom vissa områden, t.ex. läs- och skrivsvårigheter eller andra svårigheter. Elever kan i sin stödplan ha rätt att bli bedömda enligt tyngdpunktsområden, även om de inte ännu har en individuell plan. I sådana fall kan eleverna få fokusera på det viktigaste innehållet i en kurs. Provet kan förenklas och förkortas så att man enbart fokuserar på det centrala innehållet. Anita ser tyngdpunktsområdena som ett förstadium till en individuell plan, och att man med hjälp av dessa kan identifiera sådant som är svårt för elever. Fabian berättar att han med elever med läs- och skrivsvårigheter testat kortare prov med lättare uppgifter, och att detta lett till positiva resultat. Fabian upplever också att eleverna blev mindre stressade under provtillfället. Bedömningen var dock inte densamma som för ett "vanligt" prov:

"då måste man kanske tänka att eleven i fråga kan inte uppnå helt samma, höga vitsord /---/ att då måste man förstå att man kanske inte kan få åtta, nie /---/ det kanske ligger där runt fem-sex, högst sju" (Fabian, 189-196)

Men hjälp av kortare prov kan man uppmuntra eleven och undvika risken för att hen ska bli underkänd.

### **3) Bedömning enligt elevens ansträngning och arbetsprocesser**

Som det nämnts tidigare är elevernas arbetsprocesser redan en del av den sedvanliga bedömningen i läroplanen. Samtliga lärare uttrycker att elevens timaktivitet har en inverkan på slutvitsordet. Vissa lärare uppger att elever med svårigheter kan belönas om de arbetar väl och anstränger sig i skolarbetet. Om en elev ligger mellan två vitsord kan en positiv attityd påverka vitsordet i positiv riktning. Fabian och Daniel har uppfattningen om att många elever med läs- och skrivsvårigheter är samvetsgranna och vana med att jobba hårt, och att de verkligen försöker göra sitt bästa. Lärarna vill gärna belöna och uppmuntra dem, och hålla dem motiverade. Enligt Charlotta är betygskriterierna i läroplanen på vissa ställen så löst formulerade att de går att tolka till elevers fördel, och på det sättet möjliggörs det att man är lite "snällare" med elever med läs- och skrivsvårigheter. I betygsättningen kan elevens muntliga förmåga också väga lite mera än den skriftliga förmågan, om den är starkare. Däremot uppger lärarna inte att de per automatik skulle vara snällare i bedömningen, bara för att en elev har läs- och skrivsvårigheter, utan att de överväger vitsorden från fall till fall.

### **4) Bedömning enligt modifierad betygsskala**

Lärarna i läsämnen uppger att de i allmänhet brukar ha samma poängskala för alla elever, oavsett om de har läs- och skrivsvårigheter eller inte. Lärarna fäster inte uppmärksamhet vid elevernas rättstavning eller formuleringar, det är främst "stoffet" som räknas.

Situationen ser annorlunda ut i språkundervisningen. Frågan bland språklärare är hur man ska se på elevers stavfel och hur dessa ska beaktas i provvitsordet. Intervjuerna visar att språklärare fungerar på lite olika sätt. Eva och Henrik säger att de använder sig av en modifierad poängskala som kallas för *dubbelbedömning*. Ingen av dem vet med säkerhet var dubbelbedömningen har sitt ursprung, men de har uppfattningen om att metoden används i flera högstudier i Svenskfinland. I den nuvarande läroplanen finns det dock ingenting om dubbelbedömning, å andra sidan finns det inget som utesluter ett sådant förfarande. Om man söker ordet på nätet kan man finna ett dokument som är en komplettering till läroplanen 2004 och är skrivet av Grankulla stad. I dokumentet nämns dubbelbedömning i en mening: "Dubbelbedömning: två skilda vitsord, det ena på basen av bedömningsgrunderna för alla, det andra med beaktande av elevens svårigheter" (Grankulla stad, 2011, s. 33). I språkundervisningen går dubbelbedömningen till på så sätt, att man först korrigerar ett prov på samma sätt som för alla elever. En elev med läs- och skrivsvårigheter får då poängavdrag för alla stavfel, precis som alla andra. Sedan görs bedömningen på nytt, utan poängavdrag för

stavfel. Eleven får då två olika vitsord för ett prov: ett som sannolikt är ganska dåligt, och ett som är lite bättre. Slutvitsordet blir något däremellan.

Dubbelbedömningen kan ses som ett kompromissförfarande. Lärare kan vara osäkra på vad elevers stavfel beror på. De kan bero på elevens specifika svårigheter, men de kan också bero på att eleven inte har läst tillräckligt eller att de språkliga kunskaperna är svaga. I sådana fall skulle det kännas orättvist att ge fulla poäng. Å andra sidan vill man gå eleverna till mötes och beakta svårigheterna i någon mån. Slutresultatet blir ett vitsord någonstans mittemellan. Eva och Henrik använder dock dubbelbedömningen i olika situationer. Eva använder sig mer systematiskt av dubbelbedömning för elever med läs- och skrivsvårigheter, men konstaterar att skillnaden i poängantal inte blir så stor ändå. Henrik säger sig använda dubbelbedömning i sådana fall då han inte är säker på hurudana svårigheter eleven har, och då det inte finns en stödplan för eleven. När eleven har en stödplan använder han inte sig av dubbelbedömning, utan brukar se från fall till fall och ge rätt för sådana ord som är felstavade, men som "låter" rätt. Fabian och Charlotta använder sig inte av dubbelbedömning, utan de brukar ge rätt för sådana ord som stavats enligt hur de uttalas. På det stora hela tycker samtliga språklärare att bedömning av stavfel är knepigt.

### 5.2.3 Vitsordet 10

Enligt lärarna borde det i princip vara möjligt för elever med läs- och skrivsvårigheter att få högsta vitsordet 10 i deras ämne. Lärarna uppger att de inte ser några hinder för att en elev skulle kunna få en tia, om eleven inte annars har akademiska svårigheter. Lärarna konstaterar dock att läs- och skrivsvårigheterna inte kan vara alltför grava för att detta ska kunna ske. Många läsåmnen är mycket textbetonade, vilket kräver en god läsförmåga och ett gott ordförråd hos elever. Eleverna skulle i och för sig kunna få stöd av ljudböcker, men majoriteten av lärarna (både läsåmneslärarna och språklärarna) är osäkra på om sådana överhuvudtaget finns till förfogande i deras ämne. Summa summarum kan man konstatera att det nog är möjligt för elever med svårigheter att få högsta vitsordet i ett läsåmne, men att det är rätt ovanligt.

"då gapar jag till att hoppsan, det här var ju enastående, men fullt av stavfel" (Bosse, 148)

Inom språkämnen ser lärarna i teorin inte heller något hinder för att en elev med läs- och skrivsvårigheter skulle kunna få det högsta vitsordet. Elevernas andra starka sidor, såsom t.ex. muntliga och kommunikativa färdigheter eller positiva aktivitet på timmen,

kan i viss mån kompensera för dåligt skrivande. Trots detta kan ingen av språklärarna komma på ett enda fall, då en elev med läs- och skrivsvårigheter verkligen skulle ha fått en tia på slutbetyget. Charlotta och Henrik uttrycker att elever med läs- och skrivsvårigheter i allmänhet inte får så bra vitsord. Den krassa verkligheten är att elever med läs- och skrivsvårigheter ofta har det kämpigt i språkämnerna.

”skolgången är kanske inte på en lysande nivå annars heller” (Charlotta, 115)

”de [elever med läs- och skrivsvårigheter] är vana att det inte blir så bra /---/ de blir liksom inte så chockade av låga vitsord, och det är ju lite sorgligt i sig” (Henrik, 475-480)

### 5.3 Rättvis bedömning

Även om bedömningen kan vara knepig på sina ställen uppger lärarna att de gör sitt bästa för att den ska bli så rättvis som möjligt. Enligt lärarna främjar de olika stödformerna, som t.ex. muntlig komplettering, extra tid, provskrivning i liten grupp samt läroplanens mångsidighet i allmänhet, elevernas möjlighet att visa vad de kan på ett rättvist sätt. Stort sett upplever lärarna att bedömningen är så rättvis den nu kan bli, och att de försöker tänka på elevens bästa så långt det går. Charlotta ifrågasätter i och för sig vad rättvisa är, och Gunilla uttrycker att inget någonsin kan vara rättvist till 100 %, men att hon försöker vara ”snällare utan att vara orättvis”. Anita konstaterar att ingen lärare är perfekt, men att hon nog känner sina elever tillräckligt bra för att bedömningen ska bli rättvis. Henrik tycker att fenomenet läs- och skrivsvårigheter känns som en orättvisa i sig, i och med att elever från början har olika förutsättningar till skolframgång, men att han nog anstränger sig för att bedöma rättvist. Bosse uttrycker att han har ett litet timantal med väldigt många elever och att det därför är svårt att sätta sig in i alla lärandeprocesser, men att han får stöd av skolans speciallärare.

Lärarna upplever att det ganska sällan inträffar att elever eller föräldrar skulle klaga på att bedömningen skulle vara orättvis, just med tanke på särbehandling av elever med läs- och skrivsvårigheter. Elever kan visserligen beskrivas som ”små jurister” (Gunilla) då de kontrollerar sina provpoäng, men sådana frågor har oftast med den allmänna bedömningen att göra. Lärarna upplever att det är viktigt att man från början planerar bedömningen och går igenom den med eleverna, så att bedömningskriterierna synliggörs tydligt för alla. Att någon klagar på orättvis bedömning beror enligt lärarna ofta på att elever, eller föräldrar, inte känner till bedömningskriterierna tillräckligt bra. De beror alltså inte på att lärarna själva skulle förfara på ”fel” sätt. Om någon elev är

missnöjd kan man tillsammans med läraren eller specialläraren gå igenom bedömningskriterierna.

Anita konstaterar att elevers uttryck om orättvis behandling ofta kan botten i att eleverna kanske själva skulle behöva extra stöd och hjälp. Hon menar att elever som har full kontroll på sitt eget lärande sällan har behov av att klaga eller finna enklare vägar. Hon ser elevers klagomål som en möjlighet att reflektera över hurudant stöd de skulle behöva. Henrik spekulerar igen lite cyniskt att avsaknaden av elevklagomål kan bero på att elever med läs- och skrivsvårigheter är vana med att få dåliga vitsord, och att de därför inte har så höga förväntningar på t.ex. provresultat.

### **5.3.1 Bedömningens tillförlitlighet**

Lärarna anser att de olika stödåtgärderna, speciellt den muntliga kompletteringen, möjliggör att eleverna kan visa vad de kan. Enligt lärarna brukar den muntliga kompletteringen ske tillsammans med dem själva eller en kollega som undervisar i samma ämne. Den lärare som dokumenterar den muntliga kompletteringen har alltså både ämneskunskap och kännedom om hur provet är uppbyggt, vilket kan anses öka tillförlitligheten. Lärare reflekterar också över provuppgifternas utformning. Daniel strävar till att göra sina prov på ett intuitivt, lättbegripligt språk för att minimera riskerna för feltolkning. Ett mångsidigt arbetssätt gynnar också elevers möjligheter att uppvisa sina kunskaper. Anita berättar att hon ibland låter elever välja om de vill göra en uppgift skriftligt eller muntligt. Med andra ord uttrycker lärarna att validiteten är relativt bra.

Då det kommer till reliabilitet kan situationen vara mer mångfacetterad. En svårighet kan vara att ta ställning till det som eleverna skrivit. Lärarna uttrycker att de nog i huvudsak brukar kunna tyda elevernas provsvar. Om inte, kan man kolla upp det senare.

”man blir expert i längden på att läsa sig till, att vad har eleven menat /---/ sen om jag har oklarheter så tar jag elever åt sidan vid något tillfälle, jag är duktig på att springa omkring i korridorerna och jaga elever” (Bosse, 163, 226-227)

”man kan ju ganska bra tolka deras lite svårlästa text, eller att det finns ingredienser som man faktiskt förstår där” (Gunilla, 108-109)

”det är nog skillnad på slarver och svårigheter” (Fabian, 273)

Samtidigt finns det även motsatta uppfattningar, vilket nämnts tidigare. Bland annat Henrik menar att det inte alltid är lätt att tolka vilka fel som beror på att elevens svårigheter och vilka som beror på andra faktorer. Den ”inofficiella” metoden

dubbelbedömning är troligen också ett resultat av att lärare inte riktigt vet hur de ska ta ställning till t.ex. elevers stavfel.

Utmaningar i bedömningen kan också uppstå i sådana fall då lärare inte vet exakt hurudana svårigheter eleverna har. Eva poängterar att det är väldigt viktigt att få information av specialundervisningen om elevernas svårigheter, och att hon emellanåt själv fått gräva fram information. Tystnadsplikten kan också sätta käppar i hjulen. Fabian tycker att det är svårt i sådana situationer då elever inte har någon konkret stödplan och Gunilla menar att elevers stödplaner inte alltid är uppdaterade till dags dato. Charlotta menar att det, trots att stödplaner finns, ändå inte är lätt att avgöra hurudana svårigheter eleven har.

”den krassa verkligheten börjar vara att åtminstone en fjärdedel [av eleverna] har nån form av stödplaner /---/ och förstå den där problematiken, och alltid veta vad som är rätt bedömningsform eller hjälp, så är ett hiskeligt arbete, att jag tror inte att det finns nån som rör iland det” (Charlotta, 399-403)

Osäkerheten kan leda till att lärare agerar på lite olika sätt då bedömer elever. I brist på tydliga riktlinjer måste lärarna själva dra gränser och bedöma enligt sin egen övertygelse om vad som är rättvist. Detta kan leda till att bedömningen kan variera från fall till fall, beroende på den lärare som bedömer.

### 5.3.2 Jämlikhet

Lärare och skolors olika förfaringssätt kan leda till ojämlik bedömning. Detta kan i och för sig ses som ett problem som gäller bedömning i allmänhet.

Ätminstone Charlotta och Henrik uttrycker att läroplanen går att tolka på många olika sätt. Charlotta säger att hon aldrig behövt underkänna elever, då det i läroplanen alltid finns något delområde som kan tolkas till elevens fördel. Henrik reflekterar över att läroplanens flummighet kan leda till att skolor bedömer på olika sätt. Detta kan leda till ojämlikhet skolor emellan. Henrik anser det kunde vara önskvärt med mer samhällsdebatt inom området.

Jämlikheten kan förbättras i och med att ämneslärare samarbetar i bedömningsfrågor. Exempelvis berättar Eva att hon samarbetar med sina ämneskollegor, att de gör proven tillsammans, och att det strävar till att bedöma på samma sätt. Två lärare



uttrycker dock att de känner sig ensamma i sitt ämne och efterlyser mer samarbete, även över skol- och kommungränserna.

## 6 Diskussion

### 6.1 Hur förhåller sig lärare till bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter?

Undersökningen visar att lärare vanligtvis vet vilka elever i klassen som lider av läs- och skrivsvårigheter. Trots att lärarna inte alltid har full koll på exakt hurdana svårigheter det är frågan om och vad de beror på, finns det en genuin vilja att hjälpa och stöda dessa elever. Lärarna ser det som en självklar rättighet att elever med läs- och skrivsvårigheter ska få hjälp och stöd på bästa möjliga sätt.

Med tanke på komplexiteten och mångfalden i elevers svårigheter är det förståeligt att lärare inte alltid är på det klara med hurdana slags svårigheter elever lider av. Kommunikation och samarbete i skolorganisationen är därför väldigt viktigt. Detta gäller i synnerhet övergångsskedet mellan lågstadiet och högstadiet. Detta betonas även i läroplanen: "Övergången från årskurs sex till årskurs sju förutsätter systematiskt samarbete mellan skolans eller skolornas personal, att nödvändig information om undervisningen överförs samt att man känner till lärmiljöer, verksamhetssätt och styrdokument" (Glg 2014, s. 280). Idealet skulle vara att all väsentlig information om svårigheter, stödnivåer och bedömningsanpassning överförs i god tid, så att högstadielärarna har informationen redan före eleverna börjar i deras klass. Då skulle lärarna inte behöva "upptäcka" elevernas svårigheter under terminens gång och agera reaktivt. Mig veterligen ordnar både Skola 1 och Skola 2 överföringsmöten tillsammans med lågstadierna i god tid före höstterminen börjar. Utmaningen med övergångsskedet kan emellertid vara att det kommer en stor mängd elever från flera olika skolor och att skolorna kan ha använt sig av olika arbetssätt och bedömningsmetoder. Ett annat möjligt problem kan vara brist på resurser. Dessutom är elever inte statiska varelser – de växer och utvecklas och stödbehovet kan förändras från en klass till en annan.

Lärarna anser att mångfalden i läroplanen stöder elever med läs- och skrivsvårigheter. Enligt läroplanen ska elever ha möjlighet att redovisa sina kunskaper på många olika sätt (Glg, 2014). Timaktivitet, muntlig förmåga och kommunikativa färdigheter är en del av bedömningen. Läroplanen anses dock vara ospecifik på sina ställen, vilket kan

leda till att den tolkas på olika sätt<sup>1</sup>. Enligt lärarna kan detta vara både bra och dåligt med tanke på elever med läs- och skrivsvårigheter. Å ena sidan möjliggör flummigheten i läroplanen en tolkning till elevernas fördel. Å andra sidan kan oklarheter leda till att lärare bedömer på olika sätt, vilket kan skapa otrygghet hos lärare och ojämlikhet i bedömningen.

Som även Atjonen (2014) och Ineland och Silfver (2018) konstaterat, upplever lärarna i denna undersökning att det kan vara knepigt att bedöma elever med inlärningsvårigheter. Elevernas skriftliga arbete kan vara svårt att ta ställning till. I språkundervisningen kan bedömningen av stavfel vara en knäckfråga. Studien visar att några av lärarna känner sig ensamma i bedömningen och att de själva beslutar hur de gör från fall till fall, medan andra lärare uppger att de samarbetar med sina ämneskollegor i större utsträckning. Lärarna upplever att samarbetet med speciallärare och ämneskollegor är mycket viktigt.

Lärarna uppger att de i viss mån är beredda att vara flexibla i bedömningen, om det ser ut att detta gynnar elever med svårigheter. Enligt lärarna är man inte systematiskt snällare mot elever som har läs- och skrivsvårigheter, men en positiv aktivitet och elevens ansträngningar kan påverka bedömningen i positiv riktning.

## **6.2 Hur tryggar lärare elevernas möjligheter att visa sina kunskaper på ett adekvat sätt?**

De vanligaste metoderna som används i provsituationer är *mundlig komplettering*, *förlängd provtid* och provskrivning i en *liten grupp*. Samtliga lärare uppger att dessa tre metoder används på ett systematiskt sätt. Lärarna berättar också att de ofta under provtillfällen brukar gå omkring och kontrollera att eleverna förstått frågorna rätt. Elever kan även i ett senare tillfälle erbjudas möjlighet att komplettera provuppgifter om något varit oklart i provet. Enligt lärarna förbättrar dessa stödåtgärder bedömningens validitet och reliabilitet. De anser att eleverna får en rättvis chans att visa vad de kan.

Däremot är det ingen av lärarna som säger sig anpassa provens *layout*, *typsnitt* eller *visuella utseende* med tanke på elever med läs- och skrivsvårigheter. Under

---

<sup>1</sup> I skrivande stund har Utbildningsstyrelsen meddelat att man inför tydligare bedömningskriterier i läroplanen för att förbättra jämlikheten. Kriterier för vitsorden 5, 7 och 9 har utarbetats. (Forss & Sjövall, 2020, 12 februari)

intervjuerna framgick det inte heller att lärarna skulle göra prov med färre provuppgifter per sida, som Internationella dyslexiföreningen rekommenderar (IDA, 2018). Lärarna reflekterar emellertid nog över sina egna provuppgifter och deras språkliga utformning, och några säger sig använda ett så tydligt och intuitivt språk som möjligt för att undvika missförstånd hos elever.

Lärarna uppger också att de vid behov kan anpassa prov till elever med svårigheter, t.ex. genom att förkorta eller förenkla provuppgifter. Ofta gäller det dock sådana fall då elever har betydligt gravare svårigheter än enbart läs- och skrivsvårigheter.

Lärarna kan tänka sig att vara flexibla då de betygsätter elever med läs- och skrivsvårigheter. Ingen lärare säger sig dock bedöma elever med läs- och skrivsvårigheter enligt *framsteg* i skolarbetet, vilket var ett av alternativen som Silva et al. (2005) lagt fram. Det är här nödvändigt att hålla i minnet att de metoderna för anpassad bedömning som presenterades i arbetets teoridel (Elliott et al., 2010; Salvia et al., 2017 och Silva et al. 2005) omfattade en mångfald av svårigheter hos elever, inte bara läs- och skrivsvårigheter. Framsteg är generellt sett också något som enligt läroplanen ska beaktas mer i de lägre klasserna än i de högre klasserna (Glu, 2014). Lärarna uppger däremot nog att de kan bedöma elever enligt *tyngdpunktsområden* och *arbetsprocesser*. Några av språklärarna sade sig även använda sig av en *modifierad poängskala* i form av dubbelbedömning. Det verkar dock vara lite oklart varifrån dubbelbedömningsmetoden har kommit och praxisen tycks variera från lärare till lärare.

Undersökningen visar att användningen av *digitala hjälpmedel* är begränsad. Många lärare konstaterar kort och gott att de inte är så insatta i vilka hjälpmedel som finns och hur de fungerar. Detsamma gäller ljudböcker, som verkar vara en bristvara i den svenskspråkiga undervisningen i Finland. Inga verktyg eller appar som specifikt skulle stöda elever med läs- och skrivsvårigheter är heller i användning. Under provtillfällen används vanligtvis inte datorer eller appar som hjälpmedel. I skolarbetet i övrigt brukar elever kunna använda sig av stavningskontrollen som finns som standardverktyg i Office-programmen.

Att specialiserade digitala hjälpmedel inte används kan förklaras av olika faktorer. För det första verkar lärare inte veta vad som finns till förfogande. Information och fortbildning skulle därför kunna vara nödvändigt. Att ta i bruk nya tekniska hjälpmedel kostar även pengar, så det är en fråga om resurser. Dessutom krävs det resurser i form av tid och energi från lärares sida, då man måste sätta sig in i hur hjälpmedlen

fungerar. Lärarna måste även ta ställning till hur mycket "hjälp" eleven ska få via hjälpmedlet, och hur mycket eleven ska förväntas klara av själv. Vidare måste lärare fundera på huruvida det tekniska hjälpmedlet är rättvist gentemot sådana elever som inte får använda det.

Som undersökningen visar ansåg lärarna att det är fullt möjligt för elever med läs- och skrivsvårigheter att få det högsta vitsordet, men att det verkar vara rätt ovanligt i praktiken. Ett par lärare konstaterade lakoniskt att skolgången inte alltid är så lysande för elever med läs- och skrivsvårigheter. Orsakerna till att vitsorden inte är så höga kan vara att elever samtidigt lider av andra svårigheter, eller att kunskapsnivån är sämre. Som Høien & Lundberg (2013) också påpekar, leder läs- och skrivsvårigheter till att elever har svårare att tillägna sig text, vilket gör att de akademiska kunskaperna blir lidande. Man kan dock fråga sig om en ökad användning digitala hjälpmedel skulle kunna förbättra elevernas förutsättningar att klara sig i skolan. Hur skulle det vara om elever med läs- och skrivsvårigheter fick använda sig av programmet SpellRight (specialiserat svenska-engelska) under prov eller förhör i engelska? Skulle provet i geografi gå bättre om elever med läs- och skrivsvårigheter kunde öva sig med hjälp av ljudböcker, eller appen ClaroScanpen, som läser fotograferad text?

Enligt Fuchs & Fuchs (2001) borde en stödmotod eller ett specialarrangemang förorsaka en "differential boost" hos elever med svårigheter, vilket betyder att elever med svårigheter borde ha signifikant mer nytta av stödåtgärden än elever utan svårigheter. I praktiken kan det ändå vara svårt att mäta effekterna av stödåtgärdena. Som Bosse uttrycker det, är användningen av olika stödformer snarare ett resultat av "trial and error". Man provar sig fram och gör så gott det går. Att på riktigt sätta sig in i varje elevs specifika inlärningsproblematik kan för en ämneslärare vara mycket arbetsdrygt, för att inte säga orealistiskt. Det är också möjligt att de oftast använda metoderna extra tid, muntlig komplettering och provskrivning i en liten grupp används därför att de är relativt lätta för skolan att organisera rent praktiskt.

Nyttan med de olika stödåtgärdena kan vara varierande. Lärarna uttrycker exempelvis att extra provtid knappast hjälper om elevens kunskaper är otillräckliga. Däremot kan extra tid vara till nytta för elever som läser och skriver långsamt. Extra provtid möjliggör också att läraren kan bena ut frågor tillsammans med eleven, och den kan användas till muntlig komplettering. Lärare anser att den muntliga kompletteringen förbättrar validiteten, då elever med svårigheter att uttrycka sig skriftligt får möjligheten att uttrycka sig muntligt. Så kan man naturligtvis också spekulera i om muntlig

komplettering de facto skulle hjälpa fler elever än enbart dem som har läs- och skrivsvårigheter.

I studien framkom det att Skola 1 och Skola 2 har olika tillvägagångssätt då de stöder elever under provtillfällen. I Skola 2 organiseras en gemensam provdag en gång i veckan med indelning av elever i "stora" respektive "lilla" gruppen. Tillgång till muntlig komplettering finns enbart i den lilla gruppen. Proceduren kan ses som ett systematiskt sätt att säkra elevers rätt till stöd under provtillfällen. Å andra sidan kan indelning i olika grupper leda till en känsla av stigmatisering hos elever. Lärarna i Skola 2 berättar visserligen att det aldrig är ett tvång att skriva prov i den lilla gruppen. I stora gruppen får man dock ingen extra hjälp. Som Ineland och Silfver (2018) konstaterar, kan elever vägra att ta emot hjälp i rädsla om att bli stämplade som "annorlunda". Detta är förmodligen en problematik som gäller specialpedagogik i allmänhet.

### **6.3 Anser lärarna att elever med läs- och skrivsvårigheter blir rättvist bedömda?**

Lärarna anser att elever med läs- och skrivsvårigheter blir rättvist bedömda, förutsatt att deras svårigheter beaktas i bedömningen. Lärarna i läsåmnen tycker i huvudsak att stödmetoderna muntlig komplettering, extra provskrivningstid och provskrivning i liten grupp är tillräckliga för att bedömningen ska bli rättvis. Lärarna i språk tycker att det kan vara svårt att uppnå millimeterrättvisa, men de uppger att de gör sitt alla bästa för att bedömningen ska bli så rättvis som möjligt.

Lärarna upplever att elever och föräldrar relativt sällan klagar på att bedömningen skulle vara orättvis, då elever med läs- och skrivsvårigheter kan bedömas lite lindrigare. Det kan ibland hända att elever klagar på att någon annan elev har fått orättvisa fördelar, men lärare anser att det främst beror på att eleverna inte är tillräckligt informerade om att elever har rätt till olika former av stöd. Problemet anses alltså vara brister i kommunikationen, inte att det skulle vara orättvist. Att elever klagar kan också ses som ett tecken på att de själva kan vara i behov av stöd. En av lärarna konstaterar att elever som har full koll på sin egen inläring inte behöver fundera på om det finns en lättare väg ut.

Bursuck, Munk och Olson (1999) skrev att det kan finnas signifikanta skillnader i rättviseuppfattning bland elever med svårigheter och elever utan svårigheter, och att lärare kan vara benägna att anpassa bedömningen enligt det som majoriteten av eleverna anser vara rättvist. På basen av intervjuerna är det svårt att veta hur lärarna egentligen gör, och exakt var gränsen dras för sådant som anses vara "rättvist" med tanke på majoriteter och minoriteter. Hursomhelst betonar lärarna genomgående elevers *rättigheter* till stöd i form av anpassad bedömning. Det som Wiebe Berry (2008) kallar för en "naiv föreställning" av rättvisa, dvs uppfattningen om att det skulle vara rättvist om alla behandlas på samma sätt, verkar inte förekomma bland de intervjuade lärarna.

## 7 Tillförlitlighet

Datainsamlingsmetoden personliga intervjuer medför både fördelar och nackdelar. En fördel med personliga intervjuer är att de kan ge en djupare inblick i respondenternas vardag, i jämförelse med t.ex. kvantitativa enkäter. En metodologisk svaghet är dock den maktassymmetri som råder under själva intervjutillfället. Som Kvale & Brinkmann (2014) konstaterar är en intervju inte ett jämlikt samtal mellan två parter. Forskaren är den som leder diskussionen och tolkar intervjusvaren. Detta kan leda till att den intervjuade undanhåller sådan information som kan tolkas till hans nackdel (Kvale & Brinkmann, 2014.) Lärarna vill knappast framstå som inkompetenta bedömare. En annan risk för snedvridning i datat är att den intervjuade mer eller mindre medvetet kan anpassa sina svar till det hen förväntar sig att forskaren vill höra (Kvale & Brinkmann, 2014). Om man frågar lärare om de bedömer rättvist är väl det naturliga svaret ja? Det är även värt att notera att forskningsresultaten baserar sig på det som lärarna *uppges* sig göra, inte på det som de gör "i verkligheten".

Urvalet av respondenter har en inverkan på resultatet. Rapley (2004) menar att respondenter med vissa åsikter kan vara mer benägna att delta i intervjuer än andra. Det är möjligt att en viss "lärarprofil" tackade ja till att delta i intervjuerna. Lärare som t.ex. har stora svårigheter i sitt arbete kanske inte är villiga att ställa upp på intervju. I denna undersökning är intervjusamplet dessutom delvis ett bekvämlighetssampel. Orsaken till bekvämlighetssamplet är arbetets snäva tidsramar.

Denna forskning synliggör lärares tankar om bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter. Förslag till fortsatt forskning kunde därför vara hur dessa tankar realiseras i praktiken. Intressant vore också att forska i hur andra intressenter upplever bedömningen, t.ex. speciallärare, elever eller föräldrar.



## Källor

- Alm, F. & Colnerud, G. (2015). Teachers' Experiences of Unfair Grading. *Educational Assessment* 20(2), 132-150.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Tammi.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238–259.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative Research In Education*. London: Sage Publications Ltd.
- Berlin, R. (1887). *Eine besondere Art Der Wortblindheit (Dyslexie)*. Wiesbaden: Bergmann.
- Black, D. W., & Grant, J. E. (2014). DSM-5® Guidebook : *The Essential Companion to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (Vol. Fifth edition). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), S. 77-101.
- Bursuck, W. D., Munk, D. D. & Olson, M. M. (1999) The Fairness of Report Card Grading Adaptations: What Do Students with and without Learning Disabilities Think? *Remedial and Special Education* 20(2), 84-92.
- Cowen, C. (2016). *How widespread is dyslexia?* Hämtad 19.8.2019 från <https://dyslexiaida.org/how-widespread-is-dyslexia/>
- Crisp, V., Johnson, M. & Novaković, N. (2012). The effects of features of examination questions on the performance of students with dyslexia. *British Educational Research Journal* 38(5), 813-839.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I Fejes, A., Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Diskrimineringslag. (1325/2014). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2014/20141325?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=diskrimineringslag>
- Elliott, J. G. & Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elliott, S. N., Kettler, R. J., Beddow, P.A. & Kurz, A. (2010). Research and Strategies for Adapting Formative Assessment for Students With Special Needs. I Andrade, H. L. & Cizek, G. J. (red.), *Handbook of Formative Assessment*, (s. 159-180). Routledge.
- Forss, H. & Sjövall, M. (2020, 12 februari). Lärare välkomnar klarare system för sifferbetyg. *Hufvudstadsbladet*, s. 5.
- Frisk, M. (2007). Vad är läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi/specifik lässvårighet. I Ericsson, B. (red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 65-90). Lund: Studentlitteratur.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2001). Helping Teachers Formulate Sound Test Accommodation Decisions for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* 16(3), 174-181.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Capizzi, A. M. (2005). Identifying Appropriate Test Accommodations for Students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children* 37(6), 1-8.
- Glg. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen.
- Grankulla stad. (2011). *Den skolvisa läroplanen för Granhultsskolan och Hagelstamska skolan - specialundervisning och elevvård. Ändringar och kompletteringar till läroplanen från 2004*. Tillgänglig: [http://www.granhultsskolan.fi/files/61/laroplanen\\_specialundervisning\\_och\\_elevvard.pdf](http://www.granhultsskolan.fi/files/61/laroplanen_specialundervisning_och_elevvard.pdf)
- Hannula-Jouppi, K., Kaminen-Ahola, N., Taipale, M., Eklund, R., Nopola-Hemmi, J., Kääriäinen, H. & Kere, J. (2005). The Axon Guidance Receptor Gene ROBO1 Is a Candidate Gene for Developmental Dyslexia. *PLoS Genetics* 1(4), 467- 474.
- Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340-354.
- Helsingfors stad. (2016). *Helsingfors läroplan*. Tillgänglig: <https://ops.edu.hel.fi/sv/lp/#laroplanens-allmanna-del>
- Helwig, R., & Tindal, G. (2003). An experimental analysis of accommodation decisions on large-scale mathematics tests. *Exceptional Children* 69(2), 211-225.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ineland, J. & Silfver, E. (2018). Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning – attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 23(1-2), 107-126.
- Jung, L. A. & Guskey, T. R. (2010). GRADING Exceptional Learners. *Educational Leadership* 67(5), 31-35.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2013). Focus Groups: From Structured Interviews to Collective Conversations. New York: Routledge.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2008). The assessment of severely intellectually disabled students. *European Journal of Special Needs Education* 23(1), 75-80.
- Kurth, J., Gross, M., Lovinger, S. & Catalano, T. (2012). Grading Students with Significant Disabilities in Inclusive Settings: Teacher Perspectives. *The Journal of the International Association of Special Education* 13(1), 39-55.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning. (628/1998). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Li, H. (2014). The Effects of Read-Aloud Accommodations for Students With and Without disabilities: A Meta-Analysis. *Educational Measurement: Issues and Practices* 33(3), 3-16.
- Macnaghten, P. & Myers, G. (2004). Focus Groups. I I Seale C., Gobo G., Gubrium J. F. & Silverman, D. (Red.). *Qualitative Research Practice* (s. 66-80). London: Sage Publications.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10(1981), 177-200.

- Niilo Mäki-institutet (2019). *Lukeminen*. Hämtat 15.8.2019 från <https://www.nmi.fi/niilo-maki-instituutti/tietoa-oppimisesta-ja-oppimisvaikeuksista/lukeminen/>
- Osborne, P. (1999). Pilot Study to Investigate the Performance of Dyslexic Students in Written Assessments. *Innovations in Education and Training International* 36(2), 155-160.
- Pitoniak, M. J. & Royer, J. M. (2001). Testing Accommodations for Examinees with Disabilities: A Review of Psychometric, Legal, and Social Policy Issues. *Review of Educational Research* 71(1), 53-104.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L. & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education* 25(2009), 778–782.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M. & White, S., Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain* 126(4), 841-865.
- Rapley, T. (2007). Interviews. I Seale C., Gobo G., Gubrium J. F. & Silverman, D. (Red.). *Qualitative Research Practice* (s. 15-33). London: Sage Publications.
- Resultatenheten Svenska bildningstjänster. (2016). *Läroplan för den grundläggande utbildningen på svenska i Esbo*. Tillgänglig: <https://www.esbo.fi/download/noname/%7B4A13C366-9242-4902-B368-368ED97E8C53%7D/118074>
- Risberg, Ann-Katrine. (u.å). *Läsning, skrivning och benämning*. Hämtad 29.8.2019 från <http://inlarningochstod.fi/lasning-skrivning-och-benamning/>
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*. Tillgänglig: <http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-report.1294933674.pdf>
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E. & Witmer, S. (2017). *Assessment in Special and Inclusive Education*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Silva, M., Munk, D. D. & Bursuck, W. D. (2005). Grading Adaptations for Students with Disabilities. *Intervention in School & Clinic* 41(2), 87-98.
- Snowling, M. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(1), 7-14.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research quarterly* 21(4), 360-407.
- Studentexamensnämnden. (2019). *Hur skäl som försämrar en examinands prestation i ett prov beaktas i studentexamen*. Tillgänglig: [https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/sv/skal\\_som\\_forsamrar\\_prestation\\_i\\_prov.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/sv/skal_som_forsamrar_prestation_i_prov.pdf)
- Svenska dyslexiföreningen. (2017). *Modell för utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Tillgänglig: [https://www.dyslexi.org/sites/default/files/utredningsmodell\\_2017.pdf](https://www.dyslexi.org/sites/default/files/utredningsmodell_2017.pdf)
- Takala, M. (2006). Mitä on dysleksia? I Takala, M. & Kontu, E. (red.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 65-85). Helsingfors: Yliopistopaino.
- The International Dyslexia Association (IDA). (2018). *Accommodations for Students with Dyslexia*. Hämtat 19.8.2019 från <https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/>

- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (u.å.). *Studieinfo-portalen. Vanliga frågor om ansökan till yrkesutbildning, gymnasieutbildning och handledande utbildningar*. Tillgänglig: <https://studieinfo.fi/wp/sv/stod-for-studievalet/fragor-och-svar-2/vanliga-fragor-om-gemensam-ansokan-till-gymnasie-och-yrkesutbildning/>
- Vanda stad. (2016). *Grundläggande utbildningens lokala läroplan i Vanda*. Tillgänglig: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/3985067>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 45(1), 2–40.
- Wedin, Å. (2010). Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige* 15(2), 102-114.
- WHO (Världshälsoorganisationen). (2016). *ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems. Fifth edition 2016*. World Health Organization. Tillgänglig: <https://icd.who.int/browse10/2016/en#/F81.1>
- Wiebe Berry, R. A. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and Teacher Education* 24(2008), 1149–1159.
- Zoeckler, L. G. (2007). Moral Aspects of Grading: A Study of High School English Teachers' Perceptions. *American Secondary Education* 35(2), 83-102.

#### Personlig kommunikation

- Nykvist, Fredrika. 29.8.2019. Pedagogisk utvecklare och handledare på Lärum.
- Palmén, Johan. 16.8.2019. Sakkunnig inom IKT och pedagogik/specialpedagogik vid Folkhälsan.

# Bilagor

## BILAGA 1. Intervjuguide

### Introduktion:

- Vilket ämne/vilka ämnen undervisar du i?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Är du behörig lärare?

1. Vilka faktorer beaktar du då du betygsätter elever (i allmänhet)?

2. Vet du vilka elever som har läs- och skrivsvårigheter?

- Hur vet du det? Egna observationer, samarbete med specialundervisning?

3. Vilka hjälpmedel/arrangemang kan du använda dig av i bedömnings- och provsituationer?

- Extra tid? Muntlig komplettering? Anpassning? IT, appar? Annat?
- Hur tycker du hjälpmedlen fungerar?

4. Kan du bedöma lindrigare, om elev med svårigheter t.ex. har ansträngt sig, varit aktiv på timmen, eller visat positiv attityd?

5. Tycker du att det är svårt att bedöma elever med läs- och skrivsvårigheter?

- Är det lätt att tolka det eleverna skriver?

6. Kan en elev med läs- och skrivsvårigheter få 10 i ditt ämne?

7. Tycker du att elever med läs- och skrivsvårigheter bedöms rättvist?

- Varför, varför inte?

8. Har någon klagat på bedömningen?

- Elever med eller utan svårigheter, förälder...

9. Är det något annat du skulle vilja tillägga?

## BILAGA 2. Informationsbrev till lärare

Bästa lärare,

Jag studerar till klasslärare vid Helsingfors universitet. För tillfället skriver jag min pro gradu -avhandling som handlar om bedömning och betygsättning av elever med läs- och skrivsvårigheter.

Jag är intresserad av lärarnas erfarenheter och upplevelser av fenomenet, och skulle därför gärna vilja intervjua lärare som undervisar i läsåmnen i högstadiet. En intervju tar c:a 45 minuter.

Rektorn i er skola har godkänt skolans medverkan i studien och jag har fått era kontaktuppgifter via skolans internetsida.

Ert deltagande i studien är frivilligt och ni har rätt att avbryta er medverkan när ni vill utan att ange orsak. Som undersökningsdeltagare försäkras ni anonymitet, vilket innebär att uppgifterna kommer att behandlas konfidentiellt. Uppgifter som kan härledas till er person kommer att avidentifieras.

Intervjuerna bandas in, transkriberas, sparas och förvaras på lösenordsskyddad dator. Endast forskaren (Carola Carpentier), handledaren och eventuella medhjälpare i forskningen har tillgång till det insamlade materialet. Materialet förstörs då avhandlingen är godkänd av Helsingfors universitet.

När avhandlingen blir färdig kommer den att finnas tillgänglig i Helsingfors universitets nättjänst e-thesis på adressen [ethesis.helsinki.fi](https://ethesis.helsinki.fi).

Min handledare vid Helsingfors universitet är professor Erika Löfström och jag kan ge hennes kontaktuppgifter vid behov.

Om ni har frågor gällande studien får ni gärna vara i kontakt med mig.

Med vänliga hälsningar,

Carola Carpentier

[carola.carpentier@helsinki.fi](mailto:carola.carpentier@helsinki.fi)  
Telefon: 050-3366939